Psihologie
Ştiinţele educaţiei

Volum coordonat de Adrian Neculau

CÂMPUL UNIVERSITAR ŞI ACTORII SĂI

Collegium

POLIROM

Psihologie
Ştiinţele educaţiei

CÂMPUL UNIVERSITAR ŞI ACTORII SĂI

Volum coordonat de Adrian Neculau

«Savantul, mânat de acel *demon sufletesc*, care-l duce pe cărările necunoscutului, însufleţindu-l, *transfigurându-l* şi dându-i puteri nebănuite de intuiţie, este consumat de un foc interior, *de pasiunea cercetării*, de dragostea lucrului său. Aceasta trebuie s-o transmită profesorul studentului său, lăsând ca mai târziu exuberanţa vieţii să se lupte cu raţiunea rece şi calmantă. Numai astfel prin ştiinţă se formează şi un caracter moral, transformându-se ideea de jertfă în realitate. Adevărul e constrângător şi rece, el poate înşela aşteptările noastre, poate spulbera iluzii mângâiate multă vreme, este implacabil faţă de durere sau de bucurie, dar e pasionat prin teribila impulsiune pe care o trezeşte în cercetător şi care face din el un posedat. Goana după adevăr este poate mai frumoasă decât adevărul însuşi. O astfel de atmosferă trebuie să creeze profesorul în universitate. (...) *Adevărul este însă posibil numai acolo unde există libertate*, unde nici cugetarea, dar nici expresia ei nu suferă vreo îngrădire, încât s-ar putea spune că libertatea coincide cu spiritualitatea în formele sale cele mai înalte.» (Petre Andrei)

Quo vadis Universitatea? ar fi întrebarea din subtextul prezentului volum. Într-o continuitate fundamentală de la tradiţie la modernitate, răspunsul se împlineşte atât prin contribuţia „clasicilor" (Petre Andrei, Ştefan Bârsănescu, Dimitrie Gusti), cât şi prin studiile contemporanilor – nume de referinţă (Adrian Neculau, Constantin Cucoş, Gheorghe Popa, Cristian Duhamel, Gilles Ferréol, André Sirota ş.a.) – şi ale celor aflaţi deja pe drumul consacrării. Poate că numai „dialogul între generaţii", numirea exactă a realităţii să aducă adevăratul răspuns.

21 Collegium

Editura POLIROM
ISBN 973-9248-94-2

Cuprins

Prefață 9

UNIVERSITATEA –
ÎNTRE IDEOLOGIE ȘI SPIRIT PRAGMATIC

Christian DUHAMEL
Există noul în Vest?
Și dacă viitorul ar fi în Est? 17

Constantin CUCOȘ
Orientări și dileme valorice
în spațiul universitar 24

Jacqueline BARUS-MICHEL
Unități sociale, unități semnificante 30

Monique PAUTI
Școlile superioare din Franța 35

Adrian NECULAU
Universitatea:
Valorile și actorii săi 39

Gheorghe POPA
Cercetarea științifică și universitatea 54

Viorel BARBU
Elitele universitare 61

Carmen M. CREȚU
Excelența ca indicator
al prestigiului universitar 64

Dumitru STAN, Liliana STAN
Universitatea – mediu de formare a elitelor societății
și de manifestare a unor disfuncții specifice 76

Zoltan ESZIK
Costurile sociale ale transformărilor din Europa Centrală
în domeniul educației superioare 91

André SIROTA
Alegerea directorului unei Unităţi de Formare şi Cercetare în cadrul universităţii 97

Robert FRANCES
Ideologia studenţilor în Franţa 101

Teodor COZMA, Mariana MOMANU
Formare şi îndoctrinare în spaţiul universitar 112

Mihai Dinu GHEORGHIU
Metamorfozele propagandei: transformări instituţionale şi reconversii profesionale ale foştilor membri ai şcolilor de partid din Germania de Est 118

Miron IONESCU
Pedagogia învăţământului superior în faţa unor noi solicitări 138

TRADIŢIA UNIVERSITĂŢII ROMÂNEŞTI

Petre ANDREI
Ce este universitatea şi care e menirea ei? 145

Dimitrie GUSTI
Universitatea socială 151

Ştefan BÂRSĂNESCU
Ideea de universitate şi libertatea academică 155

Andrei COSMOVICI
Universităţile din trecut – reper pentru cele de astăzi 158

Adrian NECULAU
Universitatea în concepţia profesorului Ştefan Bârsănescu 166

ÎNVĂŢĂMÂNTUL ROMÂNESC ÎNTRE INERŢIE ŞI SCHIMBARE

Traian ROTARU, Maria DAN, Iulian PAH, Eniko VERES
Învăţământul superior între inerţie şi schimbare 173

Panaite NICA
Universitatea în schimbare 188

Luminiţa-Mihaela IACOB, Ovidiu LUNGU
Schimbarea în câmpul universitar – Analiza unei perspective subiective 195

Ion DAFINOIU
Competența: evaluare și promovare în câmpul universitar 203

Monica CHIRICĂ
Conformism și schimbare în spațiul universitar 212

Nicoleta TURLIUC
Statutul de cadru didactic al femeii în câmpul universitar 217

Ovidiu GAVRILOVICI
Asociațiile în câmpul universitar – psihologie, pedagogie, psihopedagogie 223

ACTORII CÂMPULUI UNIVERSITAR: PERCEPȚII ȘI ATITUDINI

Constantin SCHIFIRNEȚ
Studentul, agent al schimbării în câmpul universitar 231

Agatta DRĂGULESCU
Influența contextului social în formarea reprezentării câmpului universitar 241

Ticu CONSTANTIN, Ion DAFINOIU
Prestigiu, competență și putere în câmpul universitar 251

Cristina NEAMȚU
Studiu privind reprezentările sociale asupra studenților ca grup social 269

Ștefan BONCU
Copiatul la examene ca deviantă tolerată 275

Corina ILIN, Marcel IORDACHE
Admiterea – dinamica de concurență – „barometru" universitar pentru prestigiul cui? 285

Ovidiu LUNGU
Identitate socială și grupuri de referință la studenți 290

Dorin NASTAS
Educația alternativă pentru tineret: percepția actorilor universitari asupra perspectivelor de evoluție din România 297

Doina CIORĂNESCU, Christian DUHAMEL
Ce poziție există în România față de tinerii speciaiiști români, recent instruiți în străinătate? 303

Gilles FERRÉOL
Primul an la universitate: cazul studenților francezi 309

Prefaţă

Patru scenarii pentru evoluţia universităţii

La 26 octombrie 1997 se vor împlini 137 ani de la întemeierea – la Iaşi – a primei universităţi moderne româneşti şi 100 ani de la inaugurarea Palatului Universităţii, clădirea veche cu care ne mândrim şi acum. Se vor desfăşura ceremonii, simpozioane, întâlniri, alte tipuri de manifestări ştiinţifice şi culturale.

Importanţa riturilor de celebrare nu mai trebuie subliniată; aceste ceremonii individualizează spaţiul academic, disting valori, ridică spiritul deasupra mediocrităţii, impun criteriul meritului, consacră biruinţa lui *homo academicus*. Universitatea, astăzi, nu se rezumă la a funcţiona doar ca „maşină cognitivă", ci îşi asumă şi alte responsabilităţi, multiplicându-şi funcţiile. Ea este preocupată acum şi de transformarea sa în spiritul democratizării şi educaţiei permanente, se pune la dispoziţia comunităţii, oferind orientări valorice, modele acţionale, stiluri cognitive, atitudinale, comportamentale.

Universitatea, au observat unii analişti, rezumă, la scară redusă, tendinţele, evoluţiile, mişcările societăţii. Este falanga care deschide calea analizei (auto)critice, dă tonul dezbaterilor între orientări contrare, iniţiază şi stimulează confruntările de idei; este adesea teatrul luptei pentru deţinerea câmpului de putere. Termenul *câmp* se aplică perfect acestui spaţiu social în care actorii sunt purtători de valori şi producători de ideologie.

Privilegiul de a aparţine unui corp de elită, de a te situa într-un câmp simbolic, investeşte pe fiecare actor, profesor şi student, cu virtuţi şi competenţe ce nu pot fi oferite de alte spaţii sociale. Actorii câmpului universitar construiesc lumea de mâine, ei lucrează în laboratorul în care se experimentează viitorul. Universitatea şi-a asumat, de la întemeierea sa, acest rol de a examina critic prezentul şi de a medita asupra viitorului.

Termenul *câmp* a fost împrumutat de psihosociologul american K. Lewin din electromagnetism, pentru a descrie un univers polarizat, în interiorul căruia se desfăşoară diferite interacţiuni, se stabilesc interrelaţii între indivizii aparţinând aceluiaşi spaţiu, dar având poziţii diferite. El vorbeşte de „regiuni delimitate", de „zone de locomoţie liberă", de „bariere", „scopuri", „zone de tensiune", de „spaţiu de viaţă" şi „mediu organizat".

Câmpul social desemnează structura şi ecologia unui grup uman, reţeaua poziţiilor (statusurilor) ocupate de actori în cadrul organizaţiilor (instituţiilor). Între părţile ce ocupă poziţii într-un câmp se stabilesc raporturi de cooperare (sau adversitate), se dezvoltă interacţiuni pozitive sau negative; „forţele" câmpului se distribuie în raport cu opţiunile actorilor, cu reprezentările lor sociale, nivelul instrucţiei şi tipul de educaţie primit. Câmpul social este aşadar spaţiul personalizat, ansamblul indivizilor percepuţi sau reprezentaţi, elementele revelatoare ale unei prezenţe colective. Câmpul social cuprinde *structurile* (câmpul grupurilor) şi *mediul* (ecologia grupurilor). Reprezintă o totalitate dinamică a entităţilor sociale coexistente, mai mult sau mai puţin integrate între ele, separate de bariere sau reunite prin reţele de comunicaţii.

Pentru sociologul francez P. Bourdieu, câmpul este un spaţiu social specific, un loc public, deschis, o „piaţă" în care se face schimb de bunuri culturale, unde fiecare asistă la activitatea celuilalt; un „câmp de forţe", de „luptă" (câmp de bătaie, de confruntare chiar) în care se manifestă „opoziţii culturale", părţile încercând să impună un anumit „capital cultural" care se converteşte în „capital social" şi „poziţii de putere". Instituţia educativă instituie un „câmp privilegiat" prin utilizarea unor ritualuri, ceremonii, canale (Bourdieu le-a numit „rituri de

iniţiere") care devin câmp ideologic investit cu putere; un sistem de idei, de prejudecăţi, un ansamblu organizat de reprezentări şi explicaţii asupra lumii şi interacţiunii sociale, o „construcţie" cu ajutorul căreia indivizii aflaţi în câmp filtrează evenimentele, oamenii. Construcţiile mentale furnizate de un anumit câmp social (cultural, educativ) nu pot fi neutre, ele sunt „impregnate", aparţin ideologiei câmpului, sunt localizate, naturalizate, dependente de părţile ce domină câmpul. Câmpul social poate fi conceptualizat şi ca o „construcţie social-cognitivă" care direcţionează conduitele, oferă suport acţiunilor actorilor sociali, încurajează achiziţionarea unor anumite orientări valorice, consacră „puterea" unor purtători de competenţă.

Prin *câmp universitar* înţelegem un spaţiu cognitiv şi psihosocial în interiorul căruia se petrec schimburi de idei şi convingeri, se produc valori, se confruntă competenţele (cognitive, morale), se instituie structuri (inclusiv alianţe, grupări), se experimentează strategii (ritualuri, ceremonii, canoane) care determină opţiuni. Spaţiul universitar se prezintă ca un *câmp ideologic* care impune idei, judecate de valoare, reprezentări sociale ce servesc pentru a descrie, explica, interpreta sau justifica situaţiile sociale, sistemele de relaţii, distribuţia puterii. *Actorii* (profesori, studenţi), prin interacţiunile lor, formează grupări individualizate care se delimitează după competenţe, credinţe, mentalităţi, stiluri, ideologii. Câmpul universitar ne apare ca o vastă reţea de indivizi şi grupuri care se confruntă sau/şi cooperează în dorinţa de a afirma valorile în numele cărora acţionează.

Universitatea românească s-a confruntat întotdeauna cu unele dificultăţi, fie de ordin material, fie datorate ingerinţelor politicului. De la fondarea sa şi-a asumat responsabilitatea întemeierii, a deschiderii luptei pentru impunerea ideilor noi şi articularea la valorile europene. Momentul actual reprezintă un segment dintr-un lung şir de crize, unele inerente, de creştere, altele provocate de tendinţele câmpului politic de a o anexa. După unii analişti, traversăm o perioadă care testează capacitatea câmpului universitar de a rezista presiunilor: ostilităţii faţă de elitele pe care le produce, gravelor dificultăţi financiare care merg până la blocarea funcţionării, atitudinii de abandon manifestată de unii (nu puţini!) membri ai corpului profesoral. Umilită de mizerie, încolţită de politicienii care nu se împacă cu ideea de autonomie, hărţuită de forţe ostile care-i sapă temelia, măcinată de lupte interne şi de incapacitatea de a-şi proteja valorile, universitatea evoluează într-un câmp minat, traversează un moment din care încă nu ştim cum va ieşi.

Ce se poate face? Simplificând mult plaja posibilităţilor, am imaginat patru scenarii pentru ieşirea din criză. Modelul, se va vedea, este susceptibil de ameliorare. Este şi ceea ce aşteptăm din partea tuturor colegilor din câmpul universitar.

Primul scenariu: *Merge şi aşa!* La şapte ani după schimbarea socială, deşi s-au produs transformări importante (economice, în organizarea instituţiilor, în conştiinţa publică), în universitate, multe au rămas ca înainte; în primul rând investiţiile, apoi mentalităţile. Mai multe anchete de opinii, desfăşurate în diferite instituţii de învăţământ superior, au relevat scepticismul unei mari părţi a corpului profesoral cu privire la dezvoltarea ulterioară a universităţii. „Toate au rămas cum au fost" – iată o frază adesea pronunţată. Sigur, ar fi incorect să nu subliniem multe dintre schimbările înregistrate: alegeri libere şi democratice, circulaţia informaţiei şi persoanelor, schimburile cu universităţile din vestul Europei şi de pe alte continente, dezvoltarea unui spirit inovator, iar, în ultimul timp, un program susţinut de înnoire a structurilor şi curriculum-ului. Tot acest ethos al reconstrucţiei nu este însă susţinut de o bază materială corespunzătoare şi de o dorinţă reală de schimbare manifestată de cei ce deţin acum poziţii de putere în câmpul universitar. Infrastructura e uzată moral şi nu a fost înnoită de mult timp. Moştenirea vechiului regim se face din ce în ce mai bine simţită; în amfiteatre şi săli de seminar, în birourile profesorilor mobilierul e obosit şi desuet, lipsa de spaţiu e endemică, dotarea laboratoarelor este adesea rămasă în urmă cu două-trei decenii. Investiţiile au fost minime. S-au dotat doar laboratoarele care au beneficiat de proiecte de cercetare sau de donaţii. E meritul unor profesori întreprinzători şi capabili, însă nu al statului.

În acelaşi timp, mentalităţile, respectul faţă de profesie, stilul de muncă s-au articulat perfect condiţiei materiale paupere. O atitudine de retragere, o lehamite dăunătoare, adesea o indiferenţă catastrofală caracterizează stilul de „implicare" al multor profesori şi studenţi. Un indicator relevator: mulţi dintre profesorii universitari, de toate gradele (în unele facultăţi,

aproape toți) sunt, în același timp, profesori în una-două-trei și chiar... șapte alte „universități". Întrebarea legitimă ar fi: când și cum își mai pot pregăti propriile lucrări și se pot ocupa de studenții lor?

În pofida acestui diagnostic corect, acceptat, în principiu, de majoritatea corpului profesional și de către studenți, unii cred că învățământul românesc a „rezistat" cu succes și a ieșit cu bine din tunelul comunist, că lucrurile se vor îndrepta de la sine și că e nevoie doar de timp și răbdare, că oricum avem studenți străluciți, care fac față cu succes în universități din Vest (dar nu întrebăm: câți sunt aceștia?). Nu lipsesc nici vocile care afirmă că totul e cum trebuie, că e bine să menținem cea ce avem și să nu ne lăsăm înșelați de cei ce încearcă să demoleze ceea ce cu trudă a fost „construit".

Al doilea scenariu: *Să schimbăm mentalitățile!* Întrucât țara trece prin grave dificultăți economice și nu se poate aloca acum ceea ce ar trebui pentru „depanarea" învățământului, nu ne rămâne decât să apăsăm pe pârghia care poate fi acționată în acest moment: să schimbăm atitudinile, mentalitățile, comportamentele. Să pornim o campanie ideologică, morală, psihologică pentru regândirea poziției noastre (profesori și studenți) față de *alma mater*. Acest lucru nu ar putea începe decât printr-o diagnosticare exactă și lucidă a derapajelor și printr-o asumare a responsabilităților ce ne revin. Suntem obligați deci să inventariem, cantitativ și calitativ, toate domeniile în care lucrurile nu stau cum ar trebui. În primul rând să acceptăm ideea că e nevoie de această operație. Apoi să luăm, pe rând, toate tipurile de manifestări (profesionale, morale etc.) în care lucrurile s-au degradat; prestațiile corpului profesoral și ale studenților (interesul pentru munca de calitate, implicarea autentică sau de fațadă etc.), respectul pentru valorile promovate de universitate, selecționarea celor cu adevărat capabili și de viitor etc. Ce ar trebui făcut oare pentru a elimina intervențiile amorale, favorizarea celor fără interes pentru activitate, de calitate, confuzia valorilor? Am putea oare utiliza și cuvântul corupție? Deși termenul este dur, fenomenul există, ca în întreaga societate! Poate că de aici ar trebui început!?

Fără angajarea directorilor de conștiință, fără participarea lor activă la promovarea unei înnoiri morale a câmpului universitar, nu e posibil nimic. Trebuie să acceptăm că mulți dintre cei cu prestigiu (profesional, moral) au adoptat o atitudine de rezervă, refuzând să intre în arenă. Fericite că au acum ocazia să se exprime liber și necontrolat, scârbite de ceea ce se întâmplă, umilite adesea, personalitățile autentice s-au retras senioral, așteptând să fie recunoscute și chemate. Când câmpul psihomoral este dominat de cei care știu și sunt decișI să reușească fără mare respect pentru norme, valorile autentice sunt nevoite să bată în retragere. Ele trebuie însă determinate să accepte lupta. Chiar cu prețul pierderii independenței și echilibrului interior, chiar renunțând la unele proiecte proprii. E datoria lor să contribuie la ridicarea universității. Studenții și profesorii știu cine sunt cei care pot face ceva pentru resurecția morală a câmpului universitar. Principalul este să dorească implicarea unor oameni care pot deveni incomozi, să accepte adevărul spus fără menajamente. Această operație nu poate începe decât prin implicarea conștiințelor autentice. Ei sunt actori, în jurul cărora se vor forma grupuri de acțiune, care vor propune curente înnoitoare de gândire, care pot declanșa ethosul participativ.

Al treilea scenariu: *Să investim acum!* Infrastructura universităților (clădiri, cămine) este uzată și depășită. Unele construcții sunt foarte vechi și necesită intervenții radicale, altele, deși mai noi, au nevoie de îmbunătățiri și modernizări. Laboratoarele, sălile de curs și seminarii nu au nici un fel de dotări, unele arată chiar dezolant, mobilierul e vechi și rudimentar. Iar aparatura e mult depășită. În fața acestui spectacol îngrijorător se impune o singură soluție: *ori investim acum* și modernizăm infrastructura, ori vom deveni actori pe scene fără decor, fără recuzită și, în curând, fără spectatori.

Elita politică socotește drept o mare izbândă faptul că a impus, prin Legea Învățământului, alocarea a 4% din P.I.B. pentru învățământ. Desigur, față de mai puțin de 3%, acest 4% e un progres. Dar ne lasă, din nou, în urma majorității țărilor care investesc cel puțin 5-6%, dacă nu 8%. E un lucru știut: țările care au făcut salturi economice spectaculoase au investit, la început, 10-12% din P.I.B. în dezvoltarea învățământului. Pe când 4% e o investiție de supraviețuire, e o amânare, o moarte lentă. Insuficient pentru a reforma capitalul de clădiri-cămine existent, total nesatisfăcător pentru construirea unor noi obiective.

Starea economică precară a învățământului este agravată și de distribuirea inechitabilă a ceea ce există. În toți anii comunismului s-a investit îndeosebi în învățământul tehnic. Adesea spații importante (clădiri, cămine, cantine) au fost redistribuite, de la universitățile care nu aveau studenți, către cele care absorbeau aproape în întregime noile generații. După 1989 fluxul s-a schimbat. Tinerii se îndreaptă cu precădere spre învățământul umanist, spre domenii altă dată marginalizate. Universitățile au rămas însă în aceleași spații, nu au putut recupera aproape nimic din ceea ce li s-a luat, în mod abuziv, în anii când au fost aruncate la periferie. Iar noile reglementări statuează această stare anormală, legalizând raptul.

În sfârșit, investiția redusă afectează și situația materială a profesorilor. Iar efectul e direct: salariile mici impun o prestație scăzută. Această situație justifică, pentru unii, orientarea, în același timp, spre alternative bănoase: afaceri, a doua profesiune și – mai ales – universități private. Universitățile de stat au rămas adesea doar locuri de refugiu, un mijloc de a obține palmares academic (utilizat apoi în altă parte).

Situația economică precară a învățământului e determinată și de inflația de posturi înalte apărute după 1989. Nici o țară europeană nu-și permite o asemenea umflare a numărului de profesori, concomitent cu abandonarea criteriului de calitate în evaluare. Această operațiune este adesea corelată cu totala lipsă de grijă pentru cadrele didactice tinere: cu salarii de mizerie, fără locuință, tinerii sunt adesea nevoiți să-și caute norocul în alte părți. În fața acestui tablou dezolant, nu există decât o opțiune: ori investim în învățământ, ori pierim ca forță spirituală.

Al patrulea scenariu: *Schimbarea concomitentă a condițiilor și actorilor.* Aceasta este soluția fericită, varianta pozitivă a evoluției universității. Cercetările psihosociologilor au dovedit că schimbarea nu e posibilă decât dacă se acționează, în același timp, asupra structurilor, a culturii organizaționale a comunităților și asupra fiecărui actor (personalitate) în parte.

Structurile instituționale rigide, centralizate și birocratice, dezvoltă o cultură organizațională specifică, favorizând apariția unor comportamente adaptative de tipul: flatarea superiorilor, blocarea canalelor de comunicații, stoparea valorilor. Când rolurile sunt prescrise formal, viața comunității e intens ritualizată, rutina macină orice tresărire de inițiativă. Relațiile birocratice, impersonale, nu pot avea ca efect decât conservatorismul, inerția, rigiditatea, mularea după un tipar livrat din afară, rezistența la schimbare, frustrarea. Aceste standarde comportamentale nu pot atrage decât dezvoltarea unui mod de a gândi dogmatic, irațional, mitologic. Individul e prins într-un mecanism de „prelucrare" care-l transformă și-l „programează" după normele acestui tip de funcționare.

Cultura organizațională, modul de gândire și acțiune obișnuit și tradițional, mai mult sau mai puțin împărtășit de majoritatea membrilor, cuprinde o vastă gamă de comportamente: modul de îndeplinire a sarcinilor profesionale, competențele membrilor, mentalitățile actorilor sociali, valorile atașate diferitelor tipuri de performanțe (în cazul universității: lucrări științifice, invenții, proiecte de cercetare), consultarea democratică a membrilor și circulația informațiilor, tabuurile și convențiile atitudinale. Cultura organizațională comportă un oarecare grad de invarianță și solicită eforturi adaptative fiecărui nou venit.

Personalitatea fiecărui actor social – organizarea interioară a atitudinilor și credințelor sale, a dorințelor și ambițiilor, a simpatiilor și antipatiilor – se afirmă în dependență de contextul psihosocial (structurile instituționale și cultura organizațională) în care este plasat. Cu alte cuvinte, structurile instituționale și o anumită cultură organizațională favorizează formarea unui anumit tip de personalitate. O structură rigidă și o cultură organizațională dominată de prescripții și tabuuri dezvoltă un mediu prielnic apariției unei personalități birocratice, manifestată prin ceea ce Michel Crozier numește „atitudinea de retragere" (frică de riscuri și inovații, lipsă de interes pentru profesiune, conștiinciozitate fără angajare personală, rezistența la nevoia de eficacitate și față de orientarea spre progres), printr-un comportament metodic, prudent și „disciplinat", cu un înalt grad de fidelitate și de conformitate la acțiunile prescrise. Mediul psihosocial imprimă individului atitudini și comportamente specifice, iar acesta realizează un transfer de sentimente care trec de la scopurile organizaționale asupra comportamentului particular. Aderiunea la norme, concepută inițial ca mijloc, devine pentru individ scop. Valoarea

instrumentală se transformă în valoare finală. Opţiunea pentru anumite proceduri (formale) conduce în grabă la formalism comportamental şi chiar la ritualism. Ceea ce în mod obişnuit numim conservatorism.

Interacţiunea dintre structura organizaţională, cultură şi personalitate poate fi exprimată prin următoarea paradigmă: structura se poate schimba numai prin transformarea culturii organizaţionale şi formarea unor personalităţi caracterizate prin independenţă în gândire, spirit critic, originalitate şi spirit constructiv; ridicarea nivelului cultural este dependentă de cadrul social formal, dar şi de contextul psihosocial în care se înscrie efortul de autorealizare a actorilor sociali; schimbarea personalităţii nu e posibilă decât într-un cadru instituţional favorabil şi un model cultural elevat. Orice proces de schimbare înseamnă aşadar intervenţia simultană asupra factorilor morfologici (condiţii materiale şi spaţii adecvate), psihosociologici şi socio-structurali. Nu poţi acţiona asupra unui factor, ignorând pe ceilalţi doi.

Un sociolog care a cercetat procesul schimbării în unele societăţi tradiţionale, Claude Rivière, a constatat însă că schimbările sunt, de regulă, asincronice. Se schimbă întâi „cultura materială", apoi comportamentele şi obiceiurile indivizilor şi, în final, ca o consecinţă, concepţiile, mentalităţile, reprezentările sociale. Schimbările sociale, economice şi culturale constituie deci fundamentul, condiţia schimbării psihologice. Aplicând această analiză la câmpul universitar românesc: nu se pot schimba actorii decât dacă se schimbă condiţiile materiale, structurile instituţiei, cultura managerială şi mediul psihosocial.

*
* *

Acest volum îşi are originea în discuţiile ce au avut loc cu prilejul unui *workshop*, desfăşurat la Iaşi, în organizarea laboratorului „Psihologia câmpului social" al Universităţii „Al.I. Cuza", în toamna anului 1996. S-au adăugat apoi câteva texte elaborate ulterior, la cererea noastră, articulate problematicii propuse.

Mulţumesc membrilor grupului ieşean de analiză a fenomenelor sociale, colaboratorilor care ne-au trimis reflecţiile lor, precum şi celor care s-au arătat interesaţi de idee, dar n-au găsit răgazul necesar să finalizeze proiectele lor. Poate la o a doua ediţie a cărţii.

Iaşi, 15 iunie 1997

Adrian Neculau

UNIVERSITATEA – ÎNTRE IDEOLOGIE ŞI SPIRIT PRAGMATIC

Christian DUHAMEL
Există noul în Vest? Şi dacă viitorul ar fi în Est? 17

Constantin CUCOŞ
Orientări şi dileme valorice în spaţiul universitar 24

Jacqueline BARUS-MICHEL
Unităţi sociale, unităţi semnificante 30

Monique PAUTI
Şcolile superioare din Franţa 35

Adrian NECULAU
Universitatea: Valorile şi actorii săi 39

Gheorghe POPA
Cercetarea ştiinţifică şi universitatea 54

Viorel BARBU
Elitele universitare 61

Carmen M. CREŢU
Excelenţa ca indicator al prestigiului universitar 64

Dumitru STAN, Liliana STAN
Universitatea – mediu de formare a elitelor societăţii şi de manifestare a unor disfuncţii specifice 76

Zoltan ESZIK
Costurile sociale ale transformărilor din Europa Centrală în domeniul educaţiei superioare 91

André SIROTA
Alegerea directorului unei Unităţi de Formare şi Cercetare în cadrul universităţii 97
Robert FRANCES
Ideologia studenţilor în Franţa 101
Teodor COZMA, Mariana MOMANU
Formare şi îndoctrinare în spaţiul universitar 112
Mihai Dinu GHEORGHIU
Metamorfozele propagandei: transformări instituţionale şi reconversii profesionale ale foştilor membri ai şcolilor de partid din Germania de Est 118
Miron IONESCU
Pedagogia învăţământului superior în faţa unor noi solicitări 138

Există noul în Vest? Și dacă viitorul ar fi în Est?

Christian DUHAMEL

NB : Tot ce se află spus aici,
a fost dezvoltat în numele meu personal.

Cea mai mare parte a programelor de cooperare europene sau bilaterale de care pot beneficia universitarii, cercetătorii, studenții, intelectualii Europei Centrale sunt programe de cooperare cu țările Uniunii Europene. Însăși structura proiectului TEMPUS impune participarea a două țări din Uniunea Europeană și a uneia din Europa Centrală, dar găsim în fapt patru, cinci sau șase țări din Uniune și una singură din Europa Centrală. Fără îndoială că în cadrul proiectului sunt asociate mai multe universități din aceeași țară estică, dar vom conveni că proiectele în care mai multe universități din țara respectivă ajung la schimburi temporare de studenți sau profesori sunt rare. De altfel, eventualele schimburi interne sunt aproape întotdeauna reduse la contacte de coordonare în care, pentru fiecare universitate, intervin cel mult două sau trei persoane, mereu aceleași. Nu am știință de nici un proiect universitar al Comunității Europene (poate că totuși există) care să permită, să zicem, unor studenți dintr-o universitate poloneză să meargă să studieze măcar câteva săptămâni într-o altă universitate poloneză, *a fortiori* într-o universitate românească sau maghiară. Există, ce-i drept, unele proiecte care includ organizarea școlilor de vară, dar acestea rămân în interiorul țărilor în care se desfășoară. Sunt și câteva experiențe de schimburi interne în Europa Centrală ; foarte important este colegiul Fundației Soros de la Budapesta, care organizează studii post-universitare și doctorale în științele umane.

Rezultatul acestei situații este că Universitatea din Iași, de exemplu, are probabil mai multe schimburi cu o universitate franceză, precum cele de la Orsay sau Nanterre, decât cu o universitate românească. Nu mai vorbesc de contactele ieșene cu universități din Sofia, Budapesta sau Varșovia, reduse fără îndoială la expresia lor cea mai simplă. Mobilitatea din interiorul fiecărei țări est-europene poate fi considerată nulă, iar ocaziile de întâlnire a studenților de la mai multe universități din aceeași țară sunt practic inexistente.

În legătură cu cele câteva rețele care implică unități de învățământ superior din mai multe țări ale Europei Centrale, trebuie să precizăm că direcția de mișcare a studenților și profesorilor de aici este de la est către vest. În Est nu vin decât câțiva profesori occidentali care petrec una, arareori două săptămâni, pentru a ține câteva conferințe sau ceea ce s-a numit „cursuri intensive". Apropo de unele dintre aceste conferințe, un prieten român le numește „misiuni safari". O misiune safari este o misiune scurtă în timpul căreia un profesor străin, calificat unanim drept „mare savant", vine să aducă vestea cea bună popoarelor din Est care ar avea nevoie de ea, oferind cu generozitate o conferință ce constă cel mai adesea din lectura unui text deja scris și fără nici o legătură cu situația din țara în care vine să-și facă expunerea. Am asistat la asemenea conferințe, multe dintre ele adevărate perle. De pildă, un profesor francez de renume făcea la

Bucureşti onoarea unui *exposé* asupra raporturilor contemporane dintre biserică şi societate. Amintim că în România problema este de mare actualitate şi că o asemenea expunere, adaptată condiţiilor româneşti, putea să aibă o funcţie operatorie foarte importantă. Or, după expunerea extrem de interesantă asupra bisericilor şi puterilor din Europa Occidentală şi din America, fără a fi fost uitată dezvoltarea sectelor, a venit din partea unui participant o întrebare legată de aplicarea conceptelor propuse la situaţia bisericii ortodoxe. Răspunsul a sunat astfel: „îmi pare rău, dar nu cunosc lumea ortodoxă".

Câteva săptămâni mai târziu, un alt „mare filosof" francez ţinea, tot la Bucureşti, o conferinţă asupra minciunii. Aa! asta promitea să fie extrem de interesant şi nu doar pentru că avea loc într-o ţară în care minciuna impregnase, timp de zeci de ani, scrierile, discursul, gesturile, viaţa, devenind MINCIUNA de dimensiuni mitologice. Eu chiar mă întrebasem cum a putut să se perpetueze o societate în care minciuna nu fusese doar element tolerat al discursului, ca la noi, ci devenise discursul însuşi, şi cum a reuşit, trecând prin torsiunea de cuvinte şi atitudini, să salveze totuşi o parte din sufletul său. Ce forţă ar trebui să posede o cultură pentru a putea supravieţui, şi în ce condiţii, unei minciuni atât de lungi şi de profunde? Ajunsesem astfel să mă întreb dacă, în chiar mediul indivizilor care îşi împart puterea de a construi şi perpetua minciuna, forţa unei culturi nu dezvoltă cumva germenii adevărului sau măcar atitudinile reflexe care îi vor permite să supravieţuiască. Mă înfior la aceste gânduri aflate în flagrantă contradicţie cu noţiunea facilă a „răului absolut" întrupat în călăi. Dar această conferinţă mă interesa şi pentru că era anunţat un mare filosof, dintr-o ţară în care marea majoritate a intelectualilor participase, activ sau pasiv, la impregnarea cu minciuni a Europei noastre comune. Nu trebuia aşadar „désesperer Billancourt"[1], chiar dacă adevărul putea fi cunoscut după revolta de la Cronstadt, „întoarcerea" lui André Gide, măcelurile din războiul din Spania, procesul lui Kravcenko, revoltele din Berlin, spânzurătorile din Praga, insurecţia de la Budapesta, grevele de la Braşov, acestea din urmă nu dintre cele mai mici. Dar nu! totul a fost derizoriu[2]. De trecutul recent – şi recent pentru toată lumea din sală (aceasta fiind plină căci, gândiţi-vă, venise un filosof atât de mare!) – nu s-a vorbit, nici de minciunile gogonate, nici de complicităţile active sau tăcute, timp de 60 de ani, ale majorităţii zdrobitoare a intelectualilor occidentali. Din sală, un participant român a pus o întrebare politicoasă, dar fermă, asupra masacrului de la Katyn. O adevărată ceaţă fusese întinsă asupra acestei minciuni organizate, asupra acestei refulări colective, nici inconştientă, nici inocentă, dar acoperită de Occident după procesul de la Nuremberg. Răspunsul a fost în întregime „filosofic": despre punerea în scenă a minciunii de la Katyn. Minciună care, în ziua aceea, la Bucureşti, mi s-a părut că se perpetuează.

Istoria minciunii şi tăcerii noastre vizavi de ceea ce se întâmpla în Estul atât de apropiat a fost jalonată de numeroase posibilităţi de a face ca adevărul să iasă la iveală, posibilităţi sufocate în numele vreunui „Billancourt" care nu trebuia dezamăgit, după cum nu trebuiau dezamăgite nici editurile noastre. Până şi manualele de istorie îşi puseseră scufia grosolană a minciunii. Redau aici, fără comentarii inutile, câteva fraze picante, la subiect, din cărţile de istorie pentru liceenii francezi[3]. Ediţia Nathan din 1977, p. 169: „Marxismul a fost întotdeauna conceput ca un umanism capabil să acopere toate aspectele vieţii şi să satisfacă toate aspiraţiile. Dar îi lipsea aplicarea practică. Acum aceasta este înfăptuită", şi p. 161: „Dezvoltarea economică a URSS... este unul din factorii cei mai importanţi ai istoriei contemporane". Ediţia Bordas din 1975, p. 197: „O

---

1. Celebra expresie a lui Jean-Paul Sartre însemnând că nu trebuia să luăm speranţele bravilor noştri camarazi de la uzinele Renault de Billancourt revelându-le crimele petrecute în Est.
2. Faceţi următoarea experienţă cu un prieten occidental venit pentru prima dată în Est: cereţi-i mai întâi să citeze numele a trei sau patru lagăre naziste şi va cita chiar mai multe, dar întrebaţi-l acelaşi lucru în legătură cu locurile de detenţie, de tortură şi de exterminare din spaţiul comunist. Trageţi singuri concluzia
3. „L'Histoire", nr. 208, febr. 1997, *Lecţia „Triumful lui Stalin"*, articol de Séverine Nikel.

morală sovietică bazată pe devotamentul faţă de colectivitate, exaltând munca cotidiană şi sacrificiile necesare" şi p. 200; „Epurările, manifestare inutilă a autorităţii staliniste, slăbesc URSS subţiindu-i cadrele. Ele rămân totuşi un act superficial care impresionează mai mult opinia occidentală decât pe cea rusă". Şi exemplele ar putea continua. Aceste lucrări pentru clasele terminale de liceu au fost retrase abia în 1982.

Ar fi poate timpul ca reflecţia din Europa Centrală să devină autonomă şi, fără a tăia legăturile regăsite cu Vestul european, a cărui criză ideologică a venit o dată cu procesul ireversibil al dărîmării comunismului, această reflecţie să-şi construiască propria identitate născută dintr-o experienţă comună. Ar trebui ca ea să evite capcana de a se considera o elevă sârguincioasă ce trebuie să recupereze timpul pierdut, pentru a deveni un fel de pământ cultural bine colonizat de cei care, ocoliţi de comunism, au putut dezvolta o gândire liberă de orice scorie, dar nu vor pune niciodată incomoda întrebare: „De ce nu trebuia dezamăgit Billancourt?". Billancourt, o uzină acum închisă, semnificativ...

Definirea unei „autogestiuni" a gândirii din Europa Centrală se loveşte de condiţii economice. Îmi permit să relatez o altă anecdotă recentă. Un tânăr filosof din Transilvania îmi expunea interesul pentru faptul de a fi filosof în Europa Centrală: „înţelegi, noi suntem aici în mijlocul viitoarei reînnoiri a gândirii europene. Suntem oameni care am cunoscut comunismul şi tăcerea Vestului, suficient de tineri pentru a gândi la ceea ce ni s-a întâmplat fără ranchiună şi spirit revanşard; acestea ar determina, o dată cu dorinţa de a recupera timpul pierdut pentru a atinge nivelul dorit, o respingere în bloc. Deci noi putem, chiar aici, dezvolta concepte noi, căpăta posibilitatea de a gândi societatea românească în reconstrucţie". Pe scurt, tânărul meu interlocutor filosof nu avea altă dorinţă decât aceea de a rămâne pe loc şi de a participa activ la reînnoirea filosofiei. De altfel, aceasta chiar se întâmplă, căci el este foarte activ, merge în fiecare an de câteva ori la Paris sau în Germania, predă cu pasiune la Universitate, conduce un seminar şi publică interesante contribuţii la analiza societăţii post-comuniste. I-am pus deodată întrebarea: „Şi dacă îţi găsesc un post permanent de universitar sau de cercetător, în Franţa?" Răspunsul a venit tot atât de repede: „Oh! bineînţeles! Mă duc numaidecât! Pricepi, să întreţii o familie..., bibliotecile..., raporturile ierarhice..."

Am uneori impresia că adoptăm cu Estul european aceleaşi demersuri, desigur transpuse, şi comparaţia nu trebuie dusă prea departe, ca acelea pe care le-am dezvoltat într-o întreagă parte a Lumii a Treia unde, fără a o fi dorit numaidecât, am definit o strategie economică şi culturală de „dublă legătură", practic fără ieşire. O carte recentă defineşte această situaţie drept „gândire colonizată". Dăm aici câteva extrase[4]. Asupra ajutorului internaţional: „Ajutorul internaţional limitează inovaţia şi libertatea de acţiune. Nefiind supus nici unei aprobări a instanţelor reprezentative naţionale, el reduce gradul de participare a populaţiei în alegerea politicilor de dezvoltare. El marginalizează competenţele locale. În afară de aceasta, nu-i un secret pentru nimeni, programele de ajutor nu sunt la adăpost de corupţie". Asupra scurgerii de creiere: „Pentru cele trei ţări ale Magrebului, numărul cercetătorilor având un nivel echivalent cu doctoratul şi care lucrează (...) pentru CNRS depăşeşte 1200, din care fiecare a costat pe contribuabilii ţării sale circa 50 000 $ (...). SUA nu trebuie să formeze mai mult de două treimi din numărul medicilor de care are nevoie, cealaltă treime provenind din ţările Lumii a Treia. (...) în 1995, 45% dintre asistenţii politehnicilor americane erau străini" (p. 176). Asupra emigrării creierelor din Europa Centrală se pare că nu s-au făcut încă (sau nu s-au dorit) măsurătorile exacte. Propriile mele informaţii sunt restrânse şi poate anecdotice, dar mi-am dat nu de mult seama că, din cei zece matematicieni din Iaşi şi Bucureşti pentru care am putut, în 1990, obţine burse ale guvernului francez pentru a efectua DEA şi apoi teze de doctorat

4. Elmandjira Mahdi, 1997, *La décolonisation culturelle, défi majeur du 21ème siècle*, Ed. Walili distr. Futuribles, Paris. Prefaţă de Michel Jaubert.

în Franţa, doar doi s-au întors în România, ceilalţi obţinând posturi în Franţa. Acelaşi lucru s-a întâmplat şi în fizică sau în biologie. Dovadă, desigur, că indivizii aleşi erau de foarte bun nivel, dar şi că, dacă intenţia noastră fusese ca ei să contribuie la reînnoirea şcolii româneşti de matematică, rezultatul obţinut este pentru moment contrar. Fenomenul se va amplifica, golind în fiecare an cele mai bune facultăţi din România de şefii de promoţie, în principal în direcţia Statelor Unite (şi deci, pentru aceştia, de manieră definitivă), şi într-o măsură mai mică în direcţia Uniunii Europene. Încercăm să ne convingem că cei instalaţi în străinătate, şi în Europa mai degrabă decât în America, vor fi poate în măsură, peste câţiva ani, să contribuie la dezvoltarea influenţei ţării lor, să stabilească punţi de cooperare etc. Dar aceste punţi nu vor avea oare o singură bandă pe direcţia Vest către Est (câteva misiuni din când în când) şi trei sau patru benzi în sensul Est către Vest, intelectualii imigranţi jucând, o dată instalaţi, rolul de pompe aspirante?

Numărul algerienilor cu diplome de nivel minim bac + 3 (licenţă franceză) fixaţi în Franţa după 1962, anul de independenţă al Algeriei, depăşeşte 20 000. Mergem oare către un fenomen de asemenea amploare şi în „schimburile" noastre cu Europa Centrală? Faţă cu acest fenomen al „pompajului de creiere" - să nu mai vorbim de scurgere, scurgerea este o gaură mică într-o ţeavă mare - pare să existe, de o parte şi de cealaltă, o înţelegere tacită de a nu aborda chestiunea. De partea euro-occidentală, nu suntem chiar nemulţumiţi de a recolta tineri cercetători atât de scînteietori şi de motivaţi, plini de recunoştinţă pentru cei care le-au făcut o primire generoasă; şi apoi, „dacă nu-i păstrăm noi, se vor duce în Statele Unite". Ceea ce nu este neapărat fals. De partea euro-centrală se gândeşte, nu fără motive, că aceşti tineri nu vor obţine poate premiul Nobel plecând în Franţa sau în Germania, dar că, rămânând în ţara lor, este sigur că nu-l vor obţine. Există efectiv aici un raport delicat între sacrificarea posibilităţilor ştiinţifice ale individului şi interesul societăţii. Dar nu putem cere ţărilor sărace să formeze elitele ţărilor bogate. Cheltuiala nu se măsoară decât în costul de formare nereinvestit. Cei care pleacă formează „cea mai rafinată floare" a elitei, cea care are destulă voinţă în caracter şi, într-o oarecare manieră, destul gust pentru risc şi pentru efort pentru a înfrunta aleatoriul unei instalări nesigure într-o ţară necunoscută. Plecările permit menţinerea, în ţările estice, a vechilor ierarhii care paralizează şi întârzie în acelaşi timp evoluţia mentalităţilor. Pe termen lung, fenomenul nu este tocmai rentabil nici pentru ţările bogate care se vor deturna progresiv de la menţinerea nivelului de formare a elitelor autohtone, aceasta în corelaţie foarte rapidă cu scăderea nivelului formării generale în şcoli, fenomen sensibil în America. Aşadar, acest fenomen dublu („vestea cea bună" occidentală şi „drenajul" de creiere) este sortit să se accentueze iremediabil frânând totodată dezvoltarea economică şi politică, singura care ar putea să i se opună.

Ar fi timpul să încercăm câteva experienţe, ştiind însă că va trebui să le adaptăm rezultate pe măsură. Aceasta cu atât mai mult cu cît nu-mi par mai costisitoare financiar decât ceea ce se plăteşte deja. Ele cer însă să avem clar în minte faptul că orice operaţiune de ajutor, de orice fel şi care ar avea o oarecare amploare, dezvoltă întotdeauna, în mod pervers, consecinţe neaşteptate şi nefaste şi care *a posteriori* apar ca putând să fi fost de la început evidente. Pentru a alimenta dezbaterea asupra acestor chestiuni sunt avansate aici câteva propuneri în jurul celor două axe, care nu sunt independente: dezvoltarea contactelor interne în Europa Centrală şi reinvestirea în zonă a achiziţiilor tinerei diaspora intelectuale originare de aici.

1. Dezvoltarea contactelor interne în Europa Centrală

Mai multe experienţe de acest gen au fost încercate în România prin organizarea câtorva şcoli de vară în matematică şi în ştiinţe umane. Ele au fost finanţate de Ambasada Franţei, de Fundaţia Soros şi de AUPELF şi au constat în adunarea în jurul unei teme a studenţilor de la mai multe universităţi din ţară şi, în cazul câtorva şcoli, din diferite ţări ale Europei Centrale. Astfel, în septembrie 1993, o şcoală de zece zile de matematică a adunat la Bucureşti studenţi din România (în majoritate), Polonia, Lituania, Bulgaria, Rusia, dar şi din Algeria şi Maroc. În anul universitar 1996/1997, în jur de 20 de doctoranzi în ştiinţe umane şi sociale (literatură, drept, istorie, geografie, lingvistică, psihologie, sociologie, filosofie) provenind de la patru universităţi româneşti (Bucureşti, Iaşi, Cluj, Timişoara) au organizat un seminar pe tema raportului „public/privat". Întâlnirile au cumulat de-a lungul anului 17 zile pline, printre care şi unele „ieşiri" de trei zile. Seminarul s-a concretizat printr-o şcoală de vară de 8 zile la Cluj şi a adunat 16 participanţi, printre care câţiva francezi, moldoveni şi bulgari. În ambele cazuri, dificultatea n-a constat atât în găsirea participanţilor şi în motivarea lor, cît în căutarea mijloacelor financiare necesare funcţionării experimentului şi, mai ales, asigurării deplasării studenţilor străini. Numeroase alte şcoli de vară, în special în ştiinţe exacte, s-au derulat în România şi toate, fără excepţie, au permis participarea unor studenţi de la toate universităţile din ţară. S-a dovedit astfel că ele răspund unei veritabile aşteptări, nu neapărat formulate, dar care se exprimă imediat ce se oferă ocazia. A trebuit ca studenţii să furnizeze cu toţii o modestă contribuţie financiară şi totuşi, în pofida nopţilor şi zilelor de mers cu trenul, nu au ezitat să ni se alăture.

Experienţa şcolii de vară în ştiinţe umane[5] este foarte interesantă întrucât aici regăsim un nucleu care se lărgeşte în fiecare an cu noi studenţi români ieşiţi din Şcolile Normale Superioare franceze. Şcoala din 1996 de la Cluj urma astfel celei de la Timişoara din 1995 - „Spaţii şi Cultură" - şi de la Iaşi din 1994 - „Memorie şi Uitare". Următoarea va fi tot la Cluj, în iulie 1997, având ca temă „Timpul". S-a constituit astfel un grup pluridisciplinar de câteva zeci de intelectuali români uniţi printr-o experienţă comună şi a căror solidaritate se încheagă pe zi ce trece. În ianuarie 1997 ei au constituit o asociaţie de drept, ARCHES (*Association des Chercheurs Roumains Francophones en Sciences Sociales*), care prelungeşte experienţa seminarului şi a şcolilor de vară. Dimensiunea lor „central-europeană" este afirmată în mod evident şi ea va fi lărgită prin deschiderea regională a concursului SAFE (vezi nota).

Procedura tezei în cotutelă ar putea integra foarte bine vocaţia central-europeană a acestor întâlniri. O teză în cotutelă este o teză pregătită în cea mai mare parte în ţara de origine, dar cu posibilitatea doctorandului de a sta în fiecare an câteva luni în Franţa. Această procedură ar putea fi extinsă la selectarea viitorilor universitari din Europa Centrală. S-ar forma astfel reţele specializate şi totodată pluridisciplinare, formate din echipe care ar vorbi aceeaşi limbă şi ar proveni din cel puţin trei ţări ale Europei Centrale, între care s-ar realiza cea mai mare parte a deplasărilor, şi din cel puţin două ţări ale Uniunii Europene. În afara pregătirii tezei, doctoranzii din reţea, precum şi studenţii din DEA asociate ar avea de lucru anual în cadrul reţelei, comunicând permanent prin INTERNET şi participând în fiecare ţară la seminarii fructificate, tot în fiecare an, printr-o amplă şcoală de vară. De bună seamă, ceea ce am numit, din comoditate, tânăra diasporă universitară euro-centrală ar putea fi, în Vest, animatoarea acestor reţele.

---

5. După 1993, zece studenţi români în anul III sunt, în fiecare an, recrutaţi pentru a studia timp de doi ani (master şi DEA) în Şcolile Normale Superioare. Această operaţiune SAFE este cofinanţată de Fundaţia Soros, Ambasada Franţei şi ENS. La terminarea studiilor în Franţa, aceşti „interni" ai ENS pregătesc teze în cotutelă şi participă, în fiecare lună, în România, la un seminar pe care îl gestionează cu ajutorul Ambasadei. În 1996 concursul SAFE a fost extins în Bulgaria şi în Moldova. În 1997, el ar trebui să cuprindă toată Europa Centrală.

O altă experienţă interesantă este cea de la Universitatea fondată de Fundaţia Soros la Budapesta. Aceasta numără studenţi provenind, în marea lor majoritate, din toată Europa Centrală şi Orientală, admişi pentru a pregăti mastere sau a beneficia de stagii doctorale. La Cluj (Universitatea „Babeş-Bolyai") a fost lansat, în 1996, CERU (*Centre Européen de Rencontres Universitaires*). Scopul său este de a furniza structura organizaţională şi condiţiile de primire în România a şcolilor de vară care să atragă studenţi şi doctoranzi din toată Europa Centrală. O şcoală şi un colocviu s-au ţinut deja în iulie şi septembrie 1996, iar altele sunt în pregătire.

Dacă ştiinţele exacte se pretează mai puţin decât cele umane la pluridisciplinaritate, ele nu au avut parte de o mai mică atenţie în organizarea acestor întâlniri, desigur, mai întâi datorită importanţei lor în cunoaştere, dar şi experienţei noilor raporturi dintre cercetători, profesori, studenţi. Nu voi rezista tentaţiei de a povesti o anecdotă relevantă: acum doi sau trei ani, doi prieteni de aceeaşi vârstă participau, în România, la o şcoală de vară de matematică. Primul era un tânăr matematician francez care lucra în cooperare cu Ambasada, iar celălalt era preparator la o universitate românească. Se pare că ambii lucraseră împreună în Franţa, pe teme foarte apropiate, şi îşi luaseră doctoratul la interval de câteva luni. Francezul a fost invitat să ţină o conferinţă în timpul căreia a fost de mai multe ori tratat cu „Domnule Profesor", pe când tânărul român fu privit cu oarecare condescendenţă şi, în ciuda propunerilor sale, nu făcu nici o expunere în timpul colocviului. Actualmente sunt amândoi în Franţa, unul este conferenţiar, iar celălalt angajat al CNRS. Din 1992 în 1996 a funcţionat în Polonia o şcoală franco-poloneză de telecomunicaţii, deschisă studenţilor din toată Europa Centrală şi Orientală care veneau să urmeze mastere specializate. În fiecare an erau admişi aici şapte sau opt români, împreună cu polonezi, ucraineni, lituanieni... Este păcat că această şcoală a trebuit să-şi înceteze activitatea, mai ales în domeniul tehnologiei şi economiei schimburilor de informaţie. Voi cita din nou pe Mahdi Elmandjira: „Dimensiunea economică a tehnologiei informaţiei este esenţială înţelegerii impactului asupra schemelor de consum şi modurilor de viaţă, care condiţionează, la rândul lor, sistemele de valoare şi viceversa (...). Dacă în trecut dezvoltarea economică se măsura după capacitatea de absorbţie a capitalului, ea poate fi definită astăzi în funcţie de capacitatea de producţie, de tratament, stoc, actualizare, transmitere şi utilizare raţională a informaţiei de către o societate determinată (...)". Realizarea acestor obiective ar fi iluzorie fără o evaluare clară a mediului socio-cultural şi fără o apropiere dinamică a valorilor. Paralel trebuie ţinut seamă de faptul că, pentru a fi eficientă, schimbarea trebuie să purceadă la început dintr-un mediu endogen şi nu să conteze orbeşte pe transpunerea automată a modelelor de dezvoltare preluate din sistemele născute în medii atât diferite cît şi inimitabile.

În 1995 au început în România primele DEA francofone pregătite prin implantarea reuşită a câtorva module de învăţământ francofone (mef)[6] puse în funcţiune cu ajutorul profesorilor francezi solicitaţi de echipe universitare româneşti. Această implantare a DEA francofone s-a amplificat în 1996 şi sunt deja reprezentate nouă discipline, de la finanţe la filosofie, trecând prin chimie, ştiinţa mediului, literatură, ştiinţa materialelor, informatică, teoria semnalului, gestiunea producţiei. Altele sunt în pregătire, în drept, psihologie etc. Dar aceste formaţii francofone de ciclul 3 nu au interes real pentru România decât dacă ele contribuie la ameliorarea imaginii sale internaţionale. Adică, situând ţara în tradiţiile latine, aceste cursuri sunt în măsură, prin excelenţa nivelului lor, să atragă studenţi din întreaga Europă Centrală şi să fie embrioanele viitoarelor reţele transnaţionale.

---

6. Lansate în 1992 în universităţile româneşti, mef-urile ar fi trebuit să ia repede o mare amploare. În 1995/1996 fuseseră realizate deja realizate vreo 50 de mef, aproape în toate disciplinele. Un mef constă din cooperarea dintre o echipă românească şi una franceză pentru asigurarea a cel puţin 24 de ore de învăţământ specializat de nivelul ciclului 3. Realizarea necesită o investiţie reală de ambele părţi şi marea parte a mef-urilor au libertatea de a identifica parteneri serioşi, stabili şi motivaţi. Ele au fost la originea mai multor DEA, proiecte TEMPUS sau reţele de cercetare.

După aceşti ani de deschidere către Vest este necesar şi este timpul să recentrăm reţelele universitare – deci şi mijloacele de finanţare care le permit să funcţioneze – asupra priorităţilor interne ale Europei Centrale şi a posibilităţii de a dezvolta o reflecţie comună, menţinând diversitatea culturilor şi neuitând că a existat o experienţă identică a anilor de opresiune, pe care nu e suficient să o ignorăm pentru a-i anihila efectele. Experienţa mi-a arătat că trebuie neapărat ca tineretul să afle căile propriei sale reflecţii şi mijloacele de a o duce la bun sfârşit şi să o facă de la început cu o vocaţie transnaţională şi pluridisciplinară. Prea multă specializare duce la refugiu în teoreticianism, evitând astfel teribilul şi dificilul efort de inovare şi operare. Acest efort se va lovi în mod sigur atât de reacţii negative din partea ierarhiilor ameninţate, chiar dacă sunt formate de cei care au avut de suferit sub dictatură – dovadă că i s-au opus cu mult curaj –, cât şi de tentativele de recuperare de îndată ce demarajul va fi asigurat. Dacă tineretul nu o face repede, atunci extremismele periculoase vor prospera în mod tacit prin menţinerea ierarhiilor condescendente.

2. Reinvestirea achiziţiilor tinerei diaspora

Există actualmente în ţările Uniunii Europene ceea ce am putea numi o tânără diaspora intelectuală originară din Europa Centrală. Fără a stabili legi de excludere care să o împingă spre alte regiuni şi atâta timp cît situaţia economică în Est va fi cea care este, este zadarnic să credem că vom împiedica scurgerea de creiere de la Est către Vest. Dar poate că există căi pentru a utiliza această diaspora ca vector al dezvoltării ţărilor din Est, mai ales oferindu-i posibilităţi de a acţiona în cadrul reţelelor prezentate mai sus.

Mai întâi să le dăm acestor intelectuali posibilitatea de a realiza în ţara de origine o parte din cursurile lor, în contul serviciilor universitare. Experienţa încercată în România a arătat că cele mai mari rezistenţe care trebuiau depăşite erau cele din jurul ierarhiilor universitare autohtone. Trecerea prin Franţa apare mai mult sau mai puţin conştient ca un privilegiu, dar şi ca un scurt-circuit în itinerarul de veritabil combatant impus în mod artificial şi istoric tinerilor universitari români. Aşa cum a arătat exemplul celor doi matematicieni, unul francez, altul român, ceea ce se va accepta de la un tânăr universitar de origine franceză, de pildă un curs specializat de înalt nivel, nu va fi acceptat cu uşurinţă şi colegului său de origine română. DEA francofone şi şcolile de vară ar putea oferi tocmai această posibilitate.

Se va înţelege că ceea ce a fost dezvoltat are două incoveniente. Primul este lipsa de coerenţă şi de soliditate a argumentării, dar pentru aceasta ar trebui să dispunem de experienţe mai avansate decât cele pe care le avem. Coerenţa va veni doar avansând, afânând modelul. Al doilea este referirea mai ales la o experienţă românească, dar aceasta înseamnă să vorbeşti despre ceea ce cunoşti mai bine. Şi apoi, bineînţeles, ar trebui să abordăm problema mijloacelor financiare. Dar sunt convins că refocalizarea susţinerii europene pe dezvoltarea reţelelor central-europene, ca nucleu de operaţii Est-Vest, ar costa, făcând toate calculele, mai ieftin decât politica actuală. Efectul invers pentru construirea Europei ar fi considerabil.

Traducere de Corneliu Bîlba

Orientări şi dileme valorice în spaţiul universitar

Constantin CUCOŞ

1. Universitatea – spaţiu axiologic privilegiat

Valorile educaţionale, culturale şi sociale cumulate, decantate şi emise de comunitatea academică au rolul de a ghida şi orienta întreg spaţiul comunitar. Ca parte organică a societăţii, Universitatea este o chintesenţă valorică a acesteia, fiind o mărturie a culturii stratificate la un moment dat, direcţionând liniile ei de evoluţie. Cadrele de gândire ce emerg din acest spaţiu privilegiat fasonează spaţiul mental al întregii societăţi, filtrând idei şi practici ştiinţifice, filosofice, ideologice, impunând noi ierarhii, ratificând şi consacrând experienţe spirituale exemplare. *Specificitatea cadrului de valori academice reiese din predominanţa unor valori sau a formelor particulare de manifestare (forţă, densitate, individualizare, autoritate, credibilitate, conexare inedită cu alte valori) şi nicidecum prin ipostazierea unor valori cu totul noi, inexistente în alte spaţii de formare şi cultivare.* Valorile academice, care sunt o problemă de *îmbinare, dozaj, accent*, se pot insinua atât direct, la nivelul discursului teoretic (autenticitatea cunoaşterii difuzate, acurateţea şi profunzimea stilului discursiv etc.), cât şi la nivelul relaţiilor interpersonale ipostaziate între actorii ce participă la proces.

Universitatea a fiinţat ca unul dintre cele mai importante foruri ale emisiunii şi difuziunii valorilor. Crearea şi transferul de valori pot fi şi apanajul altor foruri, dar această entitate constituie instituţia emblematică a unei naţiuni delegată explicit să creeze şi să impună atenţiei valori culturale, comportamentale, civice dezirabile la un moment dat. Pentru aceasta, ea trebuie să dispună de o autonomie funcţională autentică, să nu depindă atât de mult de unele fluctuaţii politice, sociale etc. manifestate în plan comunitar. Instituţia academică se constituie într-o zonă de stabilitate şi autoritate valorică, atitudini ce se pot promova chiar şi în cele mai constrângătoare timpuri. Ea se poate manifesta ca o „rezervaţie" unde valorile veritabile se pot retrage şi „camufla" în vremuri neprielnice. Nu foarte mult, pentru că Universitatea nu poate face abstracţie de mutaţiile petrecute în societate, de contaminările sau presiunile ce se propagă din afară. Chiar simpla repliere a câmpului valoric, prin supralicitarea unor valori „formale", „atemporale", strict ştiinţifice, în dauna celor practice, acţionale, civice, poate fi semnificată ca un semn de îngrădire şi de ocultare a menirii acesteia.

Ca instanţă superioară de concentrare şi difuzare a valorilor, Universitatea nu realizează o simplă translare a valorilor spaţiului social, ci intervine selectiv în propensarea acestora. Educaţia întreprinsă aici trebuie să-şi păstreze reale dimensiuni reactive, faţă de prezent, şi prospective, faţă de viitor. Spaţiul universitar este locul unde se forjează, se instituie, se difuzează valori, dar este şi locul în care se discută, se ocultează, se blamează sau se neagă o serie de valori care nu sunt în acord cu unele comandamente sociale, etice, ştiinţifice, politice, ideologice. Selecţia sau propunerea valorilor se va face ţinându-se cont de importanţa şi demnitatea acestora, de operativitatea lor într-un cadru bine determinat.

Totodată, cunoştinţele emise în acest perimetru vor fi însoţite sau triate de imperative etice şi morale. Chiar valorile vor fi reevaluate prin integrarea lor în cadre axiologice înglobante care supradetermină valorile iniţiale. Valorile de primă instanţă se vor reorienta şi se vor polariza de fiecare dată diferit, în funcţie de conjuncturi, în acest câmp axiologic dominant.

Mai mult decât alte instanţe, instituţia la care ne referim este direct responsabilă de consecinţele şi repercusiunile „produselor" sale. Obiectivul ei nu este numai de „a căuta" adevărul, ci şi de a-l gestiona corect şi de a-l feri de materializări destructive sau aberante. Emiţătorul unei teorii, al unei idei devine copărtaş la procesul valorificării muncii sale şi este pasibil de a fi responsabil de consecinţele emisiunii sale ideatice. Deontologia universitară este mai mult decât necesară. Cercetătorul universitar îşi va impune singur reguli privitoare la limitele şi reverberaţiile în timp sau spaţiu ale demersurilor sale.

2. Simulacrul şi legitimitatea puterii în câmpul universitar

Puterea are un fel propriu de a se impune şi a se perpetua prin Universitate. Ea este adăpostită şi aureolată prin atribute conferite de multe ori artificial de această instituţie. Prin mecanismul atribuirii diplomelor de studii, capitalul instituţional este distribuit şi multiplicat de către purtătorii certificatelor primite. Puterea deţinută de Universitate este preponderent simbolică, dar se converteşte de cele mai multe ori într-una consistent materială. Transmiterea şi utilizarea acestui capital sunt problematice şi implică deseori devieri şi concretizări mai puţin onorabile. Acest univers este vizitat uneori de „mici fantome", care pot ocupa toată scena sau pot ghida întreg scenariul care se petrece aici. Printr-un efect inexplicabil, dar pervers, „reprezentarea însăşi se întoarce în sine, şi tot universul logic al politicii se dizolvă dintr-o dată lăsând locul unui univers transfinit al simulării, unde simultan persoana nu este nici reprezentată, nici reprezentativă în ceea ce este, unde tot ce se acumulează se dezacumulează în acelaşi timp" (Baudrillard, 1981, p. 219), unde actorii şi acţiunile lor se întretaie şi se complementează într-un mod în care aproape nimic nu se mai înţelege. Spaţiul universitar poate ajunge o instanţă în care metamorfozările valorice frizează simulacrul şi indeterminatul. Universitatea devine vinovată pentru eliberarea unor diplome care nu au întotdeauna acoperire reală în pregătirea absolvenţilor sau în piaţa de desfacere a muncii. Valoarea universitară nu are un corespondent imediat, dar creează impresia unui orizont al valorii reale. Acest simulacru, dublat de o dramă (irealitatea ofertei în raport cu dimensiunea cererii) face din Universitate *un loc de iniţiere disperată a unei forme vide de valoare* (Baudrillard, 1981, p. 224), expresie a non-muncii şi a non-cunoaşterii. Diploma este suspendată de dimensiunea ei acţională. Devine o simplă hârtie care nu mai interesează pe nimeni. Valoarea ei operaţională tinde spre zero sau chiar devine nulă din moment ce nu mai foloseşte la nimic.

Metafora similitudinii sau a imitaţiei pare la ea acasă şi în învăţământul superior. „Educaţia este locul însuşi unde identitatea se supune la proba similitudinii. Ea este pentru societate, pentru educaţi şi educatori, însăşi instituţia acestei probe. Educaţia este jocul constant în oglindă dintre sine şi un altul, dintre conformitate şi diferenţă" (Hameline, 1986, p. 206). Generalizarea comportamentului imitativ, atât de prezent în Universitate (prin ritualizarea şi normarea reuşitelor, a întronării mitului ierarhizării, a impunerii unor modele unice etc.), conduce în mod automat la omogenizare şi plafonare spirituală. Aproape toţi studenţii urmează acelaşi traseu de instruire, toţi cunosc aceleaşi idei, este repudiat comportamentul atipic, este sancţionată gândirea rebelă, *este desconsiderată diferenţa*.

Statutul actorilor din spaţiul universitar diferă foarte mult de cel al actorilor din învăţământul preuniversitar. Elevii sunt mult mai dependenţi de autoritatea profesorală,

pe când studenţii ajung la o autonomie mult mai pronunţată. Autoritatea nu mai constituie monopolul profesorilor, ci este acaparată, în parte, şi de candidaţii la formare. Studentul este subiectul propriei sale deveniri, contribuind de unul singur la progresul personal, autoperfecţionându-se într-un mod conştient. Ceea ce lipseşte, totuşi, este bucuria de a învăţa, gustarea din plin a momentelor privilegiate specifice acestei vârste. „O renovare a Universităţii spre bucuria prezentă este necesară deoarece, pentru moment, fericirile sunt rare" – constată cu tristeţe un mare pedagog (Snyders, 1993, p. 13). Autorul aminteşte de importanţa bucuriei culturale care nu trebuie să lipsească din perimetrul universitar. Universitatea trebuie să suscite bucuria, nu numai în raport cu înţelegerea şi cunoştinţele, ci şi ca manieră de a fi şi de a crea viaţa însăşi. Altfel, aceasta va fi înghiţită de instituţii de formare complementare, mai atente şi mai deschise faţă de dimensiunile mai plăcute, de *loisir*, ale existenţei. Apare riscul substituirii unor activităţi care nu sunt acoperite satisfăcător de către Universitate. Studentul are dreptul la o activitate plăcută şi la justificarea necesară de a se îndepărta de tristeţea „ghetto-ului" universitar.

Se pune atunci problema unei reinvestiri valorice la nivelul practicilor academice şi al actorilor ei principali. Criza de putere la nivel universitar trebuie luată în serios. „Pur şi simplu pentru a scăpa decepţiei profunde, catastrofei pe care o antrenează pierderea rolurilor, a statutelor, a responsabilităţilor şi demagogiei incredibile care se desfăşoară aici, trebuie recreat în profesor, acest manechin al puterii şi al cunoaşterii, *o parcelă de legitimitate* (s. n.) – altfel situaţia devine intolerabilă pentru toţi. Doar pe acest compromis – figuraţie artificială a profesorului, complicitate echivocă a studentului – pe acest scenariu fantomatic al pedagogiei, lucrurile pot continua şi, de această dată, vor dura la infinit. Căci există un sfârşit al valorii şi al muncii, dar nu şi al simulacrului valorii şi al muncii. Universul simulării este transreal şi transfinit: nici o probă a realităţii nu-i va pune capăt – nici măcar prăbuşirea totală şi cutremurul de pământ, care este speranţa noastră nebună" (Baudrillard, 1981, p. 226). Prelungirea valorii reale (limitate!) cu valoarea ireală (incontrolabilă şi deci infinită!) este prezentă atunci când se pune problema investirii cu autoritate şi a legitimării practicilor universitare specifice.

Universitatea are ca sarcină furnizarea unor competenţe cerute de circumstanţele sociale. Legitimitatea învăţământului superior este dată de performativitatea sa (Lyotard, 1983, p. 78). Pragmatizarea universităţii constă în aceea că aceasta nu mai trebuie să formeze o elită capabilă de a conduce naţiunea spre emancipare, ci să furnizeze sistemului social actori capabili să răspundă satisfăcător la tot felul de angajamente. Universitatea va favoriza întâlnirea dintre ştiinţă, artă, filosofie, a tuturor componentelor culturale, astfel încât absolvenţii acesteia să nu fie formaţi unilateral, numai în domeniul strict profesional, ci şi în planul mai larg al competenţelor culturale şi relaţionale fără de care specializarea îngustă nu se poate justifica sau împlini. Avem nevoie nu de genii, de „bestii exacte", ci de oameni armonioşi din punct de vedere psihocomportamental şi moral, care sunt capabili de responsabilităţile cele mai înalte. Universitarul are datoria de a cunoaşte, dar şi pe aceea de a şti ce îi este îngăduit a face cu ceea ce ştie. Viitorul socio-cultural al unei comunităţi nu-l putem lăsa în mâinile oricui.

3. Activitatea academică şi violenţa simbolică

Educaţia realizată în Universitate primeşte conotaţii ideologice, indiferent de dorinţa celor care o slujesc. Interferenţele ideologicului şi chiar ale politicului cu practicile universitare sunt mult mai discrete, dar şi mai dificil de surprins. Modelele ideologice promovate în acest spaţiu sunt mai mascate şi mai stilizate; comportamentele sunt mai pure, mai simplificate (vezi şi Charlot, 1977, pp. 14-33).

Universitatea depinde prin multiple fire de societate fiind în conexiune cu unele centre de putere (partide politice, administraţia locală sau centrală, biserică etc.). Prin

modalităţile de finanţare şi cuantumul bugetelor alocate, prin controlul la care este supusă, prin recunoaşterea şi valorificarea diplomelor acordate, prin inserţia unor programe extra-academice etc., Universitatea nu se poate feri de o serie de determinări şi de presiuni exercitate din exterior. Inegalităţile generate şi întreţinute în acest perimetru sunt camuflate cu mai multă grijă (sub forma unor stipendii, a „democraţiei universitare", a „burselor" pentru studenţi etc.). Ca oricare acţiune pedagogică, practica universitară este o formă a violenţei simbolice care impune, printr-o metodă arbitrară, un relativism cultural (cf. Bourdieu şi Passeron, 1970). Violenţa simbolică se instaurează la nivelul raporturilor de comunicare bazate, deseori, pe inculcare. Raporturile de forţă determină atât modul de impunere a acţiunii pedagogice (ca sistem de mijloace necesare propagării arbitrariului cultural), cât şi disimularea arbitrariului acestei impuneri, mai precis, combinarea instrumentelor violenţei simbolice cu instrumentele disimulării sau legitimării acestei violenţe. Acţiunea pedagogică grupează o serie de artificii procedurale de inculcare ce durează destul de mult pentru a produce un *habitus*, o obişnuinţă - materializare a principiilor arbitrariului cultural - care se va perpetua şi după încetarea acţiunii pedagogice. Se inculcă, astfel, la destinatari scheme de percepţie, de gândire, de apreciere şi de acţiune cc au ca finalitate integrarea socio-culturală în grupul sau în clasa socială în numele căreia se exercită acţiunea. De cele mai multe ori, practicile de inculcare şi îndoctrinare nu sunt conştientizate de către cei ce sunt vizaţi prin manevrele menţionate.

Orice acţiune pedagogică dispune de emiţători care transmit simultan o serie de informaţii, dar care-şi impun recepţia, controlând, prin sancţiuni permise din punct de vedere social, calitatea însuşirii cunoştinţelor stipulate. Printr-un mecanism autotelic, educaţia se pliază asupra ei-înseşi, autodirecţionându-se din interior pe un traiect presupus a fi valoros. Dar această valoare, pentru că are o singură sursă de emergenţă, „probându-se" din interior, devine problematică. Se ştie că fiecare sistem educativ îşi „legitimează" şi „clamează" valabilitatea într-un mod foarte pervers. Fiecare acţiune educativă, raportată la normele valorice interne, se autojustifică, părând a fi exemplară. Orice proces de învăţare se face în perspectiva şi sub forţa - deseori constrângătoare - a presupoziţiei propriei sale valori. Dar este el cu adevărat, valoros? La ce repere ne vom raporta şi în raport cu ce obiective vom trage concluzia că un parcurs de formare este benefic sau nu?

4. Sarcini de perspectivă ale Universităţii – complexitate şi diversitate

Învăţământul superior poate asigura, direct şi indirect, progresul întregii societăţi, de la planul economic la cel cultural. Ea constituie instrumentul principal de transmitere a experienţei spirituale semnificative pe care o comunitate a acumulat-o. Într-o epocă în care informaţia şi cunoaşterea în general devin factori principali ai dezvoltării, este de aşteptat ca importanţa universităţii să crească în perspectivă. Nu se poate însă nega o criză a universităţii contemporane, chiar şi în ţările cele mai dezvoltate. Politicile de ajustare structurală precum şi instabilităţile de ordin politic determină ca bugetele alocate acestor instituţii să se diminueze de la an la an. Şomajul oamenilor cu diplomă, fenomenul exodului materiei cenuşii conduc la o scădere a încrederii în valoarea şi stabilitatea instituţiilor de grad superior. Mai trebuie spus că se naşte o nouă competiţie între instituţia tradiţională de formare superioară, Universitatea, şi alte sisteme de instruire sau de formare de acelaşi calibru, dar mult mai diverse şi mai mobile faţă de dinamica nevoilor şi posibilităţile publicului. Nu vor fi neglijate formele alternative de educaţie care pot suplini unele componente sau obiective ale învăţământului superior.

Educaţia în instituţiile de învăţământ superior se va sprijini pe patru fundamente şi direcţii de acţiune (vezi şi *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, 1996, pp. 91-104):

- *a învăţa să ştii*, să cunoşti realitatea trecută, prezentă sau virtuală; a învăţa să înveţi permanent, să-ţi aproprii în mod autonom valorile culturale ce există la un moment dat;
- *a învăţa să faci*, a învăţa să acţionezi ajungând la o competenţă pragmatică într-un anumit orizont de activitate; a învăţa să faci faţă diverselor şi complexelor situaţii sociale în care tinzi să te integrezi;
- *a învăţa să trăieşti laolaltă*, să fii permisiv şi atent faţă de celălalt, să percepi optim alteritatea şi să devii solidar cu ea în funcţie de circumstanţe; a realiza proiecte în comun şi a fi gata de a gestiona eventualele conflicte în respectul valorilor pluralismului, al înţelegerii mutuale şi al păcii;
- *a învăţa să fii*, să-ţi pui în valoare personalitatea, să devii capabil de judecată proprie, responsabilă, să te creezi necontenit, să trăieşti valorile, să le răspândeşti şi să le amplifici prin propriile acte.

Universitatea va sluji nu numai societatea prezentă, ci va viza întotdeauna un viitor previzibil. Ea nu se va subordona unor imperative pragmatice circumstanţiale, ci va sluji unor valori mult mai durabile. În virtutea unei autonomii autentice şi într-un mod obiectiv, aici se vor angaja marile dispute ştiinţifice şi etice cu privire la serioasele probleme ale omenirii. Universitatea este responsabilă de dezvoltarea normală a unei societăţi. Iar dezvoltarea trebuie vizată atât pe termen scurt, cât şi pe termen lung. Dacă unele instanţe sociale se centrează numai pe obiective pe termen scurt sau mediu, Universităţii îi revine sarcina să se desfăşoare şi în concordanţă cu scopuri sau valori mai îndepărtate.

Se manifestă din ce în ce mai pregnant o tensiune între funcţiile didactice şi funcţiile ştiinţifice (de cercetare) ale universităţii. Sunt numeroase cazurile în care se manifestă dozaje inoportune, ambigue, nerealiste între cele două componente. Secvenţierea pe discipline academice nu corespunde întotdeauna dinamicii cunoaşterii sau nevoilor concrete ale societăţii. Se poate evidenţia o tensiune potenţială între conţinutul studiilor şi nevoile pieţei muncii, pe de o parte, iar, pe de altă parte, între conţinutul programelor de studii şi evoluţia ştiinţei. Nu întotdeauna Universitatea ţine pasul cu parcursurile cele mai noi din cunoaştere. Sunt situaţii când programele de învăţământ rămân neschimbate ani în şir sau se vehiculează conţinuturi uzate moral. Cele mai bune universităţi sunt cele care rămân deschise şi prezintă programe suple şi conţinuturi flexibile, permeabile la reajustări. Se mai poate observa o tensiune la nivelul principiilor de structurare a conţinuturilor universitare: organizarea disciplinei universitare urmăreşte mai ales evoluţia sistemului ştiinţific propriu-zis (care, până la un punct, este obligatorie şi necesară) şi mai puţin sau deloc amploarea răsfrângerilor sau a prelungirilor practice ale ştiinţelor respective (cf. Seidel, 1991, p. 35). Aşa se explică prezenţa a numeroase discipline sau componente ale acestora care nu comportă nici o incidenţă concretă, vehiculându-se cunoştinţe abstracte, pur teoretice, fără o legătură cu cerinţele unei viitoare cariere. Oferta educativă, prin conţinuturile educative, se va plia în concordanţă cu anvergura şi incitaţiile realităţii.

Universitatea este un loc unde cultura şi studiul sunt reprezentate la modul cel mai serios. Vom spune că ea se cere a fi deschisă nu numai pentru o anumită perioadă de vârstă, ci trebuie să-şi diversifice activităţile astfel încât să ofere alternative viabile de formare continuă şi de învăţare permanentă pentru toate categoriile de vârstă. Publicul vizat este mult mai eterogen din punctul de vedere al vârstei, formării iniţiale, gradului de cultură, statutului socio-profesional. Fără a deveni o Universitate „populară", o instanţă de vulgarizare a *savoir*-ului, alunecând spre statutul unei „şcoli pentru toţi", instituţia în cauză are datorii şi faţă de alte segmente ale populaţiei neluate în seamă până în prezent. Asigurarea educaţiei pe tot parcursul vieţii este unul dintre obiectivele mai puţin realizate în contextul învăţământului superior. Trebuie meditat la o Universitate nu numai pentru studenţi, ci pentru toţi cei dornici şi capabili de evoluţie spirituală.

Un rol important revine Universităţii în multiplicarea contactelor şi asigurarea unei cooperări autentice la nivel internaţional, prin încercarea de a gestiona „universalitatea naturii umane" (Camilleri, 1995, p. 31). Schimburile de studenţi şi profesori se vor intensifica, iar dialogul va avea nu numai o tentă universitară, ci şi una interculturală.

Relaţiile de înfrăţire conduc la o intercunoaştere binevenită a comunităţilor academice, la o dispersie a experienţelor şi la o valorizare a acestora dincolo de cadrul lor de emergenţă. Se asigură, prin aceasta, o concretizare a cunoaşterii, o expansiune în arealuri culturale mult mai largi, deseori dezavantajate şi rămase în urmă sub aspectul cunoaşterii şi al practicii academice. Crearea unor reţele între instituţiile de învăţământ superior, facilitarea accesului la informaţii, polarizarea şi utilizarea în comun a excelenţei universitare, libera circulaţie a profesorilor, egalizarea şanselor de exprimare a rezultatelor cercetării prin participări la reuniuni internaţionale etc. sunt modalităţi concrete de realizare a unei cooperări eficiente şi a unui parteneriat academic extins la scara mondială.

Bibliografie

Baudrillard, J., 1981, *Simulacres et simulation*, Ed. Galilée, Paris.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C., 1970, *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignemet*, Minuit, Paris.

Camilleri, C., 1995, „Particularismes et universel: le point de vue du psychologue", in *Particularismes et universalisme: la problématique des identités*, Les Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Charlot, B., 1977, *La mystification pédagogique*, Payot, Paris.

Hameline, D., 1986, *L'éducation – ses images et son propos*, Ed. ESF, Paris.

Lyotard, J.-F., 1983, *La condition postmoderne*, Minuit, Paris.

Seidel, H., 1991, „De l'importance des études superieures pour la societé", in *Le rôle de l'enseigement supérior dans la societé: qualité et pertinence*, UNESCO, Paris.

Snyders, G., 1993, *Hereux à l université*, Nathan, Paris.

* * * „Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle", in *L'éducation – un trésor est caché dedans*, Ed. UNESCO & Odile Jacob, Paris, 1996.

Unităţi sociale, unităţi semnificante

Jacqueline BARUS-MICHEL

În viaţa socială fiecare este membru permanent sau temporar al mai multor organizaţii sau grupuri, care pot să nu aibă nici o altă legătură între ele decât aceea de a fi parcurse de acelaşi individ, care le determină sau care, la rândul lui, poate fi mai mult sau mai puţin influenţat de ele, fără să fie conştient de aceasta. De asemenea, în ochii altora, putem face parte din grupuri care nu au nici o legătură cu noi (povestea evreilor care într-o bună zi au învăţat de la alţii cine sunt ei); putem fi botezaţi negând totodată apartenenţa la biserică. Pe de altă parte, aderenţa la organizaţiile normative, care constrâng gândirea şi comportamentul, sau de care depinde adoptarea unei opţiuni, este, din contra, conştientă, impusă sau cerută (sunt necesare un mare efort şi depăşirea mai multor probe pentru ca să fii acceptat într-o comunitate).

Se consideră unitate socială un ansamblu structurat (o grămadă nu este o unitate), cu o dinamică proprie, evoluând în parte sau în întreg conform normelor sale, având trasate limite în cadrul cărora membrii lui să se diferenţieze de ceilalţi, ultimii neputând avea decât calităţi negative. Neutralizarea sau chiar asocierea şi includerea membrilor sunt rezultatul unor examene şi ritualuri riguroase în timpul cărora este probată capacitatea de a se conforma normelor şi caracterul inofensiv al diferenţierii lor (vezi dezbaterile declanşate în jurul problemei dreptului la azil). Într-o unitate există o gamă infinită de nuanţe, începând de la membrii săi cu drepturi depline şi terminând cu „duşmanii de moarte", cei care prin însăşi prezenţa lor o ameninţă. Toate unităţile sunt în acelaşi timp puternice şi fragile. Puternice datorită principiilor, convingerilor, permanenţei în istorie, capacităţii de a menţine, chiar mări graniţele şi mijloacele prin care să se apere, apoi prin posibilitatea de a face apel la coeziunea membrilor în vederea consolidării, a conducerii atacului sau a asigurării defensivei. Fragile, prin dificultatea de a preveni şi identifica toate ofensivele, de a menţine adeziunile şi convingerile membrilor, de a realiza rapid şi eficace strategiile defensive. Astfel, expansiunea, deficitul în producţie, instabilitatea normelor pot fi factori de diluţie. În acelaşi timp, degradarea poate fi determinată şi de capacitatea agresivă sau de strategiile unităţilor vecine.

Legătura în cadrul unităţilor mai mari, unde membrii nu au decât o cunoaştere cantitativă a existenţei lor reciproce, trebuie să fie instituită, evidenţiată prin câteva semne simbolice (legitimaţie, contract etc.) şi, la niveluri variate, prin credinţele şi ataşamentul faţă de imaginarul creat de unitate şi de membrii săi, imaginar ancorat în istorie, continuat în reprezentările devenirii grupului. Indivizii au nevoie de aceste unităţi fie pentru că izolarea i-ar face vulnerabili, existând nevoia protecţiei simbolice, fie, din contra, deoarece pericolul care ameninţă unitatea îi obligă să-şi manifeste apartenenţa, să invoce imaginarul iniţial.

Unităţile sunt reperabile ca instituţii: Naţiunea, Religia, Educaţia Naţională, Asociaţia Medicilor, Partidul etc. De fapt, în viaţa de zi cu zi, ele rămân în umbră, sunt cadrul ce defineşte câmpul de apartenenţă, afirmat numai în caz de apel („Eu chem la..."). Cultura unităţilor s-a infiltrat atât de bine în membrii constituienţi, încât ei o confundă cu însăşi realitatea şi pot astfel să ţină discursuri detaşate sau critice, să participe la acţiuni ce se

opun instituţiilor menţionate, o dată de parcă nici n-ar face parte din ele, altă dată ca participanţi loiali, având convingeri care coincid cu cele ale instituţiei. Dar acestea sunt momente de elan social suscitate de pericolul ce ameninţă unitatea sau de riscul de a pierde un cadru deja resimţit ca îndepărtat şi confuz, dar necesar.

Unităţile sociale rămân cel mai adesea pe un plan secund, mai ales că individul depinde de numeroase alte unităţi de apartenenţă, care, departe de a fi prezente toate în conştiinţa lui în viaţa de zi cu zi, rămân totuşi un cadru în care se înscrie identitatea sa.

Identitatea este situată la intersecţia tuturor acestor cadre, alimentată de toate discursurile pronunţate în interior, de toate actele realizate, subiectul suportând astfel o puternică influenţă, îmbogăţită de aptitudinea sa de a se acomoda imaginarului care pretinde, „conspiră", cum spuneau Deleuze şi Guattari. La rândul său, prin gesturi şi discursuri, subiectul investeşte, inventează noi legături, noi modalităţi de a fi în care pretinde că se recunoaşte. Identitatea, un sentiment de singularitate continuă, nu este constituită doar din stocul de informaţii genealogice, familiale, predispoziţii genetice, amintiri şi experienţe realizate, origine, ci şi din permanenţa dorinţei de a fi generator de proiecte, de opţiuni, de acte de prelungire şi producere a acestei identităţi pe parcursul întregii vieţi, timp în care „Eul" se enunţă şi se situează ca subiect.

În aceast scop, subiectul dispune de vaste cadre, care pot, în perioade mai dificile, să ofere siguranţa şi protecţia necesare identităţii pentru a evita disoluţia, descompunerea. În viaţa de zi cu zi, aceste cadre se estompează pentru a face loc unităţilor sociale mai restrânse, dar mai funcţionale şi mai actuale – organizaţiile – aşezăminte, întreprinderi, asociaţii din care individul face parte – determinându-le existenţa în aceeaşi măsură în care acestea o determină pe a lui. Discursul şi activităţile sale găsesc aici elemente concrete, recunoscute social, repere în vederea evaluării, construirii şi punerii în practică a unor producţii în conformitate cu imaginea pe care subiectul o are despre sine, tolerând o marjă de inovare mai mult sau mai puţin mare. Aceasta este suficientă adesea pentru a creea sentimentul realizării: în activitatea sa individul îşi recunoaşte atât dorinţele, cât şi imaginea de sine.

Astăzi, organizaţiile profesionale, culturale şi „sociale" sunt cele care răspund cel mai bine acestei funcţii; cu toate că se răsfrâng asupra unui câmp de activitate restrâns, specific, ele sunt *suportul* şi *motorul* producţiei identitare, în special din punct de verdere profesional.

Subiectul poate să devină actor social în măsura în care obţine putere: accesul la informaţii şi decizii, responsabilităţi, astfel ca nu doar el să se recunoască, ci să fie recunoscut şi de alţii în cuvintele şi actele sale. Bineînţeles, este vorba despre cea mai bună circumstanţă. În altă situaţie, individul poate fi instrumentalizat până în punctul de a-şi pierde identitatea, aşa cum se plâng unii: „Eu sunt un nimic aici, ceilalţi nici măcar nu mă văd". Chiar dacă instituţiile-cadru susţin virtual subiectul, cu preţul adeziunii sale, fără să-i poată asigura însă posibilităţi concrete (el este subiect cu drepturi şi obligaţii într-o ordine simbolică), organizaţia oferă locul şi ocazia unui *praxis*, unde vom regăsi un subiect social semi-stăpân/semi-sclav, victimă a dinamicii sociale, a puterii. Putem defini psihologia socială ca studiu al poziţiilor reciproce ale subiecţilor, al factorilor psihologici şi sociali care le determină, al evoluţilor sale efective şi predictibile.

Subiectul se cunoaşte sau se recunoaşte şi în alte unităţi sociale cu structuri mai puţin formale, dar cu dinamici puternice, pregnante, deşi ne-am putea imagina şi un subiect izolat, care nu ar cunoaşte decât instituţiile şi organizaţiile, totodată fiindu-şi suficient (condiţia este să nu fi fost afectat de ele psihic sau social). Ce reprezintă el? Identitatea sa nu este cu adevărat în pericol: existând apartenenţe, el poate să dea un sens vieţii sale, raportându-se la ele (de exemplu: bun creştin, bun profesionist etc.), poate să se fortifice din propriile sale rezerve: meloman, alpinist, navigator, pictor, colecţionar de timbre etc. Succesele sau pur şi simplu destinderea pot foarte bine să-i fie suficiente pentru a avea sentimentele de împlinire şi de singularitate continuă de care am amintit mai sus. Interioritatea este un spaţiu plin sau vid, care se constituie din materiale psihice

şi sociale (culturale, ideologice etc.), unde narcisismul este uneori destul de puternic pentru a juca rolul celorlalţi: privire, destin (care presupune un destinatar), construind astfel o identitate, în măsură să renunţe la ceilalţi, chiar şi la cei intimi.

Individul este pentru el însuşi o unitate socială, fiind în acelaşi timp considerat de ceilalţi ca unul de-al lor: reclamant, producător, revendicator sau donator etc., proiectându-se el singur în locul tuturor sau al unui individ imaginar. O fiinţă cu adevărat singură este o fiinţă moartă. În decursul vieţii individului apar multiple alte unităţi sociale, mai puţin structurate ca organizaţiile, mai puţin centralizate ca individul. Acestea sunt grupuri a căror dinamică socială le acordă ocazia de a se ataşa, ca instituţii, organizaţii sau acte de fondare la un domeniu al vieţii sociale şi culturale. Grupurile, fiind mai personale, mai intime (o altă formă a interiorităţii), îl apropie sau îl depărtează de unitate, nefiind cu adevărat străine de instituţii: familia, banda etc. Din acest punct de vedere, considerăm echipa ca fiind cea mai reprezentativă. Echipa, cuvânt prezent în expresii de tipul: „o bună echipă", „o frumoasă echipă", „o echipă nebună", „spirit de echipă", apare întotdeauna cu o conotaţie de *solidaritate* şi de *plăcere*, în orice caz, cu un puternic registru emoţional. Funcţia reală a echipei, alta decît cea formală, este de a alimenta afectiv grupul şi subiecţii sociali. Desigur, şefii charismatici, promovările, reuşita alimentează stima pentru sine şi pentru alţii, însă echipa are rolul de a genera şi un efect social. Se adaugă aici plăcerea de a te asocia, recunoştinţa, solidaritatea. Menţionăm că, pe lângă echipele „bune", există şi altele care pot fi periculoase.

Recunoaştinţa şi solidaritatea întăresc identitatea: echipa există pentru a susţine valoarea ei singulară. În momentele cele mai favorabile, indivizii se simt mândri că-i aparţin, că-i posedă caracteristicile şi valorile dominante. Această apartenenţă este semnul profitului. Există aici o matrice de identitate care funcţionează pe orizontală cum funcţionează familia pe verticală.

În sânul organizaţiilor, echipa este alcătuită din indivizi ce se recunosc în acelaşi specific, în aceeaşi practică, împărtăşesc aceleaşi eforturi, reuşite sau eşecuri într-un mod funcţional, ce garantează coeziunea, dar şi într-un mod afectiv, de amplificare a registrului bucuriei şi al durerii împărtăşite. Echipa este, într-un fel, un cămin social, un spaţiu al familiarităţii veritabile şi al fraternităţii, locul înţelegerii celuilalt şi al „complicităţii". Bineînţeles, se mai întâmplă să existe echipe care, dacă rigiditatea organizaţională provoacă o colaborare artificială şi nesinceră, se pot dezarticula în orice moment.

Organizaţia poate fi coerentă, însă foarte rar deschisă. Ea nu este locul discuţiilor: când muncitorii vorbesc, aceasta se întâmplă numai între ei, în echipă; doar aici ei pot discuta despre activitatea lor şi despre problemele apărute în relaţiile dintre ei. Solidaritatea şi recunoaşerea nu exclude diferenţele de personalitate, funcţionale şi ierarhice. De aceea, în timp de criză, poate să apară o tendinţă de orientare înspre acele unităţi sociale care permit pe lângă mai multă solidaritate şi recunoaştere şi similarităţi: echipele. Gravitatea crizei şi ameninţarea pe care o suportă colectivitatea şi indivizii determină căutarea unui refugiu: unitatea socială, mai sigură din punct de vedere afectiv.

Această criză trebuie să fie foarte puternică pentru a se putea declanşa şi în interiorul echipelor, provocând excluziuni şi violenţe de aceeaşi amplitudine cu disensiunile deja existente.

Echipa nu este doar un loc confortabil, un refugiu, ci este şi un spaţiu unde subiecţii-actori răspund de propriul lor act, de produsele obţinute sau de destinatari, un loc unde se poate obţine un inel în plus din lanţul ce dă semnificaţie *praxis*-ului.

Echipa este un produs al organizaţiei care poate fi compus conform legilor hazardului (afecţiuni, substituiri). Există însă şi procese de acceptare sau de respingere ce ţin de reprezentările reciproce conforme dinamicii unui grup, în care fiecare membru are posibilitatea de a fi subiect, riscând în acelaşi timp să se transforme în obiect.

Echipa care îşi găseşte sensul într-o practică unitară are nevoie de stabilitate, de o relativă permanenţă în timp. Nimic nu poate fi mai periculos pentru moralul său decât voinţa de a reduce această unitate sub pretextul mobilităţii sau al polivalenţei. Ideal este

ca doar promovările care nu pot fi interne să deplaseze configuraţia reciprocităţii. Bineînţeles că atunci când avem o respingere unanimă şi persistentă unii membri sunt obligaţi să treacă în altă unitate.

Doar în echipă există şanse mai mari pentru un demers democratic: apropierea înlătură obstacolele, accesul la informaţie este aproape egal pentru toţi, judecăţile reciproce se pot exprima fără a fi cenzurate şi pot să se schimbe doar printr-un consens general, constant. Când se acceptă discuţia, conflictele au mai mari şanse să fie mediate, să se stingă sub impactul negocierilor implicite, fără a mai declanşa criza.

Unitatea semnificantă este aceea unde subiectul-actor poate să afle o istorie a sa, nişte amintiri legate de o cunoaştere comună, o cooperare care merge de la sine (conflictele se discută şi se reglează la locul de muncă) şi, legat de acestea, un proiect suficient împărtăşit încât să poată depăşi rigidităţile organizaţiei, egocentrismele individuale, ideologiile instituţionale.

Nu sensul este un ideal în sine, ci posibilitatea de a concilia eul şi idealul eului său cu al altora şi cu practica. Dintre toate unităţile sociale, echipa este unitatea cea mai semnificantă: alcătuită dintr-un număr restrâns de persoane, obligate să găsească poziţii reciproce şi complementare, definită de un raport direct cu realitatea, ea este locul unde socialul devine familiar, unde subiectul-actor are cele mai multe şanse de a-l transforma. Aceasta nu înseamnă că instituţiile, organizaţiile nu sunt unităţi semnificante: ele transmit un sens, îl controlează (ideologii, slogane, sisteme de reprezentări), dar acesta nu este sensul în faza sa de constituire, adică un imaginar care să fie înscris în psihismul subiecţilor şi în practica lor, să fie nuanţat de transgresiuni în măsura în care este vital, generator de schimbare, capabil să înlăture sistemele de reprezentări convenite.

Unitatea semnificantă este unitatea socială unde subiectul-actor produce sens şi capătă el însuşi un sens, împărtăşit, prin practica şi cuvântul său; este unitatea faţă de care el se raportează *social* şi *afectiv*. De aceea, poate, această unitate este şi cea mai defensivă. Aici se găsesc rezervele vieţii, aici se alimentează identitatea profesională. De o parte şi de alta există unităţi individuale şi unităţi familiale, acelea ale vieţii personale nefiind întotdeauna asigurate şi apărate în caz de criză, deşi, aparent, criza nu afectează decât viaţa profesională. În dimensiunea ei socială, când este izolată şi când altele sunt în criză sau slăbite, unitatea poate risca să fie destructurată. Subiectul este producătorul de sens în primă instanţă, însă este absolut necesar să fie susţinut şi de celelalte unităţi.

Pentru psihosociologi, echipele, ca unităţi semnificante, grupurile, bandele sunt o cale de acces anevoioasă din cauza familiarizării, demagogiei, existând şi riscul contra-transferului paradoxal şi al mecanismelor de apărare naturale ridicate împotriva celor care intenţionează să comită o infracţiune. Dar, totodată, există în acest sens şi o necesitate, atâta timp cât există defensive, temeri sau slăbiciuni fără a exista posibilitatea depăşirii lor de la sine prin mediu natural. Unităţile semnificante sunt, de asemenea, un mediu de viaţă. Întrebarea noastră este: în ce fel ne putem uni ca să obţinem un sens? Cu alte cuvinte, un psihosociolog este interesat nu atât de sisteme, cât de procesele psiho-sociale, deci de unităţile semnificative, conţinut real al vieţii sociale.

De mai mult timp, psihosociologia nu se poate înţelege decât ca fiind clinică, în sensul că psihosociologii nu pot să nu participe la acest joc de reciprocităţi; neutralitatea lor este deontologică, veritabilă la nivel simbolic (contractual), dar nu şi în imaginarul care proliferează în mijlocul cuvintelor, actelor, faptelor: ei sunt obiecte de reprezentare, imaginar plasaţi în relaţiile de putere de care pretind a se feri şi la care se poate rezuma esenţa psihologiei sociale. Existând în reprezentări şi traversând acest filtru obligatoriu, ei analizează totul conştienţi că participă nemijlocit la derularea proceselor pe care le studiază.

Acum, rolul psihosociologului constă mai mult ca niciodată în aprecierea şi reglarea acestor unităţi semnificante. Puterea, recunoaşterea, solidaritatea şi conflictul sunt aici în dezbatere şi caută cel mai bun mod de expresie. Ele sunt locul posibil pentru veritabile experienţe democratice, luând în considerare faptul că nimic din ce stă la originea legii, a

deciziilor politice, a trecerii realităţii în imaginar nu va putea fi cu adevărat construit la nivelul organizaţiei, ea însăşi prinsă într-un sistem care o face heteronomă, indiferent de opinia conducătorilor.

Psihosociologul va susţine elaborarea de proiecte, activitatea reflexivă şi critică, însă va încuraja şi mutaţiile raporturilor de serviciu, a concepţiei de ierarhie, permiţând astfel să stabilească legăturile pierdute între oameni şi organizaţii. Dificultatea constă mai puţin în a cunoaşte cum să suscităm cererile echipei şi mai mult în riscul de a fi plasat într-un rol de contra-putere pe care echipele îl folosesc, dar care tensionează relaţiile cu organizaţia. Psihosociologilor le revine rolul de a favoriza această semnificaţie a vieţii de echipă, ultimul bastion al unei dinamici sociale unde relaţiile reciproce pot face obiectul unui lucru continuu, unde actorul şi subiectul se confundă în păstrarea unei relative autonomii. Dacă nu, atunci lui nu-i rămâne decât un ultim refugiu – unitatea individuală, un ultim înveliş – corpul, şi o ultimă libertate – renunţarea. Însă omul este o entitate socială: corpul său, psihismul său vor fi afectate în aceeaşi măsură în care vor fi afectate unităţile sociale.

În zilele noastre, psihosociologul se află într-un context de criză, de mutaţii chiar, dat fiind că perturbările, deşi nu sunt neapărat sinonime cu dezastrul, îl pot însă provoca. Factorul economic este omniprezent şi omnipotent. În căutarea unui remediu, nici măcar economiştii nu pot să discearnă între bunele lor intenţii şi teorii. Partea instituantă s-a deplasat înspre echipele care au preluat valorile de referinţă. Psihosociologii convocaţi se consacră unui demers de recunoaşere şi de elaborare a strategiilor de expresie şi de recuperare a puterii: nu doar pentru a soluţiona procesul de criză, dar şi pentru a face cunoscute repercursiunile ei în echipă, spaţiu focalizant, intersecţie a socialului şi psihologicului, teren de ondulaţie, dar şi resortul mutaţiilor în relaţiile de muncă. Nu se are în vedere aici intervenţia în gestiunea organizaţiei, ci să se elucideze, pornind de la echipă, locul uman, reprezentările la care fiecare participă din poziţia dată, ierarhică, tehnică, sindicală etc., pentru a adopta în dependenţă de aceste clarificării şi scopuri personale, dar legate de cele ale organizaţiei, strategiile cele mai pertinente: la modul ideal cele care apără individul, garantându-i identitatea, într-o relativă concordanţă cu idealurile şi valorile de referinţă, cele care permit reglarea conflictului permanent între diferite grupări constituante şi acelea care dau ansamblului organizat o pertinenţă constructivă, permiţându-i să elaboreze o politică, în funcţie de context, în funcţie de aşteptările diferiţilor actori.

Trebuie să încercăm a depăşi reprezentările legate de imaginarul individual, de grup şi al discursurilor convenite, de cele mai multe ori defensive, pentru a ajunge la o expresie de schimb reciproc, permiţând să se găsească şi să se exprime adevăratele cauze ale conflictelor pentru a le face negociabile fără a face modificări nocive, lăsând, de asemenea, şanse solidarităţii, interesului comun, inovaţiei.

Crizele în organizaţii apar şi din cauză că nu există aici finalităţi clare – acestea sunt copleşite de discursuri rigide asupra realităţii, care scad orice posibilitate de schimbare – din cauză că nu mai există nici o modalitate de dialog între grupuri separate, care se întrec în a atribui unul altuia cauzele tuturor frustrărilor, stagnărilor şi regresiunilor. Iată de ce psihosociologii ar trebui să manifeste un interes sporit pentru echipe.

În acelaşi timp, este din ce în ce mai mult revendicată identitatea profesională, altfel spus sentimentul de a stăpâni o anumită cunoaştere, îndemânare, de a fi recunoscut de alţii în singularitatea şi complementaritatea sa. Acest fenomen reprezintă punctul sensibil de care fiecare se loveşte, cu atât mai mult cu cât într-o societate nediferenţiată, în faţa tentaţiilor de consum şi a exigenţelor producţiei, identitatea se construieşte esenţial prin puterea şi recunoaşterea obţinute în muncă. Doar în grupuri sau în echipe psihosociologul poate sprijini dezvoltarea subiectului, a actorului social.

Traducere de Lilian Negură

Şcolile superioare din Franţa

Monique PAUTI

Cei 2 100 000 de studenţi francezi sunt repartizaţi în diferite sisteme de învăţământ: astfel, mai mult de două treimi se regăsesc în universităţile şi instituţiile publice de stat, alţii, în şcolile private de ingineri şi în cele comerciale, în câteva facultăţi particulare şi într-o serie de şcoli ce acoperă sectoare dintre cele mai diverse.

Învăţământul superior francez se caracterizează prin coexistenţa unei multituduni de instituţii, cu scopuri şi modalităţi de funcţionare foarte variate.

Totodată, originalitatea sa esenţială rezidă în coexistenţa a două categorii de instituţii: universităţile şi şcolile superioare.

Această dualitate tradiţională nu este pusă în cauză, ea nu este cu siguranţă în centrul dezbaterilor despre învăţământ care agită periodic societatea franceză.

Născute dintr-o tradiţie străveche, şcolile superioare, *les grandes écoles*[1], formează astăzi un ansamblu destul de eterogen care păstrează însă câteva caracteristici comune. Locul lor în sistemul de învăţământ superior şi în raport cu Universitatea merită o atenţie specială.

O tradiţie străveche

În Evul mediu, Universitatea franceză forma ansamblul cadrelor societăţii: jurişti, medici, teologi etc., meseriile fiind grupate în corporaţii (bresle). Treptat, confruntate cu necesitatea din ce în ce mai mare de cadre, universităţile se vor adapta cu greutate. Astfel, în Franţa, apar tot mai multe şcoli superioare. După o perioadă de declin a universităţilor tradiţionale din Evul mediu, se observă, în Renaştere, o dezvoltare a şcolilor regale. În sec. XVIII, puterea centrală, preocupată să-şi consolideze autoritatea, va înfiinţa şcoli superioare, iniţial pentru a forma noi ingineri. Aşa au luat naştere, în 1747, Şcoala Naţională de Drumuri şi Poduri, în 1783, Şcoala de Mine, apoi, în 1792, Şcoala Centrală de Lucrări Publice şi Şcoala Politehnică.

Napoleon va oficializa aceste instituţii şi va iniţia proiectul Şcolii Normale Superioare.

O dată cu sec. XIX începe o perioadă de mare diversificare a specializărilor. Apar şcoli private şi, începând din 1820, şcoli de comerţ.

La ora actuală, se înregistrează mai mult de 200 de specializări în domeniul ingineriei.

Creată în 1871, Şcoala de Ştiinţe Politice propunea formarea unei „elite cetăţeneşti", pentru a prelua expresia fondatorului său. După cel de-al doilea război mondial, înfiinţarea Şcolii Naţionale de Administraţie, în 1945, şi a Şcolii Naţionale de Magistratură, în 1958, va consacra în societatea franceză noţiunea de şcoală superioară, aceste instituţii devenind căile fireşti de acces către înalte funcţii publice, respectiv către magistratură.

---

1. Nu există un corespondent românesc pentru noţiunea de „grande école". Ea desemnează o instituţie de învăţământ superior care poate fi Şcoala Normală Superioară, Şcoala Naţională de Adminstraţie, Şcoala Politehnică, Navală, Centrală etc. În continuare, o vom numi „şcoală superioară" (n. tr.).

Astăzi, şcolile superioare acoperă ansamblul activităţilor din societate.

Ne putem întreba care sunt caracteristicile şcolilor superioare şi cât sunt acestea de omogene.

Caracteristicile şcolilor superioare

În privinţa recrutării, noţiunea de selecţie a candidaţilor la admitere este oarecum omogenă. Accesul se face de obicei pe baza unui concurs, la sfârşitul unui ciclu de doi ani pregătitori, după bacalaureat, considerat drept un ciclu preuniversitar.

Clasele pregătitoare pentru şcolile superioare se găsesc în licee sau sunt create special de organisme private ce au propria ierarhie. Unele dintre acestea sunt renumite şi nu-i acceptă decât pe cei mai buni elevi din clasele terminale, selecţionaţi cu maximum de exigenţă. Ciclul de studii durează unul, doi sau trei ani şi este organizat în clase de literatură sau de ştiinţă. Pentru cei mai buni elevi, studiile se finalizează cu reuşita la un concurs de admitere într-o şcoală superioară.

În plus, studenţilor care au deja o diplomă universitară li se oferă modalităţi paralele de admitere şi sisteme alternative de formare (diplomă şi experienţă profesională).

Dincolo de acest mod de admitere, el însuşi foarte eterogen, o mare diversitate caracterizează statutul, cursurile, formarea, ca şi finanţarea sau tutela acestor instituţii. Ele pot primi fonduri direct din sectorul public şi pot fi afiliate la diferite ministere, în funcţie de specialitate, pot fi private (25%) sau consulare, adică depinzând de camerele de comerţ şi industrie. După criteriul taxelor de şcolarizare, ele se pot înscrie în sectorul public, cel al universităţilor care practică taxe modice în comparaţie cu şcolile private, unde acestea sunt foarte ridicate.

Există surse de finanţare diferite în funcţie de natura şcolii, putând fi grupate în mai multe categorii (fonduri publice: statul şi colectivităţile locale: regiuni, departamente, comune; taxele de şcolarizare şi taxele de învăţământ).

Această diversitate trebuie însoţită de o anumită coordonare, fără de care şcolile superioare nu-şi pot menţine unitatea. Spre exemplu, în cazul şcolilor de ingineri, indiferent de statutul lor, există o Comisie a titlurilor de inginer (sub tutela Ministerului Educaţiei Naţionale), care abilitează şcolile să distribuie diplomele de inginer. Printre altele, în 1969, a fost înfiinţată Conferinţa şcolilor superioare, cu rolul de crea un cadru de coordonare care să promoveze aceste şcoli pe lângă întreprinderi.

În sfârşit, durata de şcolarizare este variabilă de la o şcoală la alta. Unele permit înscrierea imediat după bacalaureat, studiile desfăşurându-se pe durata a 3-4 ani, altele după o perioadă pregătitoare de 3-4 ani, urmată de alţi 5 ani pentru obţinerea diplomei. Dar, ceea ce le individualizează cu adevărat este modul diferit de recunoaştere a diplomei.

În sfârşit, există o veritabilă ierarhie a şcolilor, stabilită prin procentul de formare a celor mai buni profesionişti în diferite domenii, institutele respective fiind adevărate locuri de producere a elitelor: pentru ingineri: Şcoala Politehnică, Şcoala Centrală, Şcoala Superioară de Mine sau Şcoala Naţională de Drumuri şi Poduri, pentru comerţ şi contabilitate: Şcoala de Înalte Studii Comerciale (HEC), Şcoala Superioară de Ştiinţe Economice şi Comerciale (ESSEC). Şcolile Normale Superioare, destinate formării cercetătorilor-cadre didactice, şi în domeniul înaltelor funcţii publice şi al justiţiei: Şcoala Naţională de Administraţie şi Şcoala Naţională de Magistratură.

De 15-20 de ani, fenomenul elitist a găsit noi expresii pentru traseul academic al cadrelor prin două şcoli prestigioase: Şcoala Normală Superioară, Şcoala Politehnică sau Şcoala de Înalte Studii Comerciale şi Şcoala Naţională de Administraţie (ENA).

În ciuda eterogenităţii ei, unitatea noţiunii de şcoală superioară se bazează pe apartenenţa sa la un corp anume.

Şcoala republicană *(L'école de la République)* a permis elevilor străluciţi accesul la o şcoală superioară, ceea ce reprezintă un instrument de promovare socială.

Fie că este vorba despre şcolile superioare ştiinţifice, fie, mai mult, despre Şcoala Naţională de Administraţie, sentimentul apartenenţei la o elită este foarte puternic. Înalta adminstraţie şi, într-o bună măsură, lumea politică a Franţei, constituie o clasă ieşită din aceleaşi şcoli.

Deja s-a creat un fenomen de reproducţie socială şi generaţiile de absolvenţi ai ENA sunt numeroase.

Riscurile generate de asemenea fenomene au fost adesea denunţate: constituirea unei lumi închise în ea însăşi, care acaparează posturile-cheie în stat, şi sentimentul de frustrare al celor ce rămân pe dinafară. Criza economică nu a făcut decât să accentueze situaţia, iar fenomenele de segregare îi ating în mod global pe cei de condiţie modestă (care locuiesc în zone defavorizate, care frecventează instituţii şcolare fără prestigiu, fără posibilitatea de acces în şcolile de renume).

Aşadar, deşi concursul de admitere este un mijloc de selecţie prin excelenţă democratic, condiţiile socio-economice actuale ne obligă să nuanţăm această afirmaţie.

Şcoli superioare şi universităţi

Caracteristicile evocate până acum ne conduc către problema complexă a poziţiei universităţilor şi a şcolilor superioare în cadrul sistemului de învăţământ superior din Franţa.

Modalitatea de acces în şcolile superioare este selectivă şi se face cel mai adesea prin concurs. Or, spre deosebire de majoritatea celorlalte ţări, accesul într-o universitate este dreptul fiecărui francez ce posedă o diplomă de bacalaureat. În plus, el ar trebui să obţină un loc în disciplina pentru care a optat.

Efectivele învăţământului superior au crescut în zece ani cu aproape 40%. În anul şcolar 1983/1984, contingentul celor între 18 şi 25 de ani reprezenta 13,5%. În 1993/1994, aceştia ajunseseră la 20,8%. Efectivele din anii '80, atingând până la 1 200 000 de studenţi ajung astăzi aproape la 900 000 de studenţi.

Acest rol de democratizare şi de promovare socială încredinţat universităţii este esenţial; totuşi, cu o proporţie de bacalaureaţi mereu prea mare într-o anumită clasă de vârstă, se pot pune o serie de probleme legate de diferiţi factori:

- o populaţie şcolară, de extracţie socială mult mai diversă decât cea de altădată. De fapt, copiii masei defavorizate cultural vor primi întotdeauna o formaţie mai puţin cuprinzătoare şi vor fi titularii unei diplome de bacalaureat de la un liceu tehnic, considerat mai puţin „nobil";
- decalajul dintre apariţia unui număr din ce în ce mai mare de studenţi şi efectivele insuficiente pentru a încadra o populaţie şcolară ale cărei caracteristici s-au modificat;
- numărul insuficient al filierelor de scurtă durată, specializate pe diverse profesiuni şi adaptate la cerinţele unei anumite părţi a populaţiei şcolare. Într-adevăr, filierele tradiţionale de învăţământ superior nu răspund prea mult nevoilor tuturor studenţilor admişi la universitate. Experienţa „tutoratului", recent pusă în practică pentru studenţii aflaţi în dificultate, dincolo de necesitatea unui demers voluntar al celor interesaţi, nu şi-a putut încă revela tot potenţialul. Reorientarea studenţilor după un semestru deschide noi orizonturi.

Consecinţele sunt regretabile pentru toţi cei implicaţi:

- studenţii care beneficiază de accces în universitate sunt adesea victime ale deziluziei. Marele procentaj al eşecurilor în cursul primului an o confirmă;
- cadrele didactice, preocupate să răspundă acestei cereri de învaţământ în masă, regretă, în ciuda generozităţii intenţiei în sine, secundarizarea obligatorie a ciclului primar din universitate. Ele nu pot decât să-şi constate neputinţa în faţa unei probleme care le depăşeşte şi care priveşte în mod fundamental societatea.

Dificultăţile esenţiale legate de primul ciclu nu trebuie să mascheze funcţia originară şi vocaţia culturală a universităţii, care se dezvoltă mai ales în ciclurile 2 şi 3.

Universitatea are mereu misiunea de a transmite o solidă cultură generală. Această vocaţie esenţială de a transmite informaţia şi de a participa la crearea cunoştinţelor este stabilă şi perpetuă.

Dată fiind distanţarea ei de preocupările cu eficacitate imediată, universitatea contribuie la cultivarea unei preocupări pentru aprofundarea gândirii şi tehnicilor pe care trebuie să le cunoască studenţii şi la utilizarea unui mod de reflecţie şi a unei judecăţi deschise şi libere, departe de interesele unei simple competiţii.

Potenţialul său de cercetare rămâne considerabil, iar comunitatea ştiinţifică franceză poate fi mândră de calitatea universitarilor săi, specialişti în ştiinţe exacte sau umane.

De altfel, mulţi elevi ai şcolilor superioare, după absolvire, se orientează către învăţământul universitar din ciclul 3, cum ar fi DESS (studii superioare specializate), a căror finalitate profesională permite accesul mai uşor pe piaţa muncii, mai ales datorită stagiilor organizate în acest sens, sau DEA (studii aprofundate), foarte preţuite de ingineri, constituind prima etapă a cercetării, înaintea redactării tezei de doctorat.

Conştientizarea necesităţii unui dialog mai bun între universităţi şi şcolile superioare a dus în cele din urmă la stabilirea unor punţi de legătură între ele.

În sfârşit, lumea intreprinderilor este de acum înainte mai sensibilă la meritele specifice şi complementare ale universităţilor şi şcolilor superioare. Ea percepe specificitatea şi excelenţa formaţiei universitare în numeroase domenii.

Rămâne ca inserţia în viaţa activă prin intermediul diplomei obţinute într-o şcoală superioară să se producă, la nivelul primei angajări, mai uşor decât la absolvirea universităţii. Totuşi, pe acest plan egal, universitatea îşi află o largă recunoaştere, într-o perioadă în care consecinţele crizei economice sunt deosebit de marcante pentru tineri.

De aproximativ cincisprezece ani, în şcolile superioare şi în universităţi, deschiderea către relaţiile internaţionale a făcut ca titularii diplomelor universitare sau de şcoală superioară să-şi completeze formaţia dincolo de cadrul francez. În această situaţie, diferenţa de specific naţional a educaţiei se dovedeşte a fi relativă.

Adevărata problemă a educaţiei în societatea franceză de astăzi este, fără îndoială, nu atât cea a dualismului şcoli superioare/universităţi, cât capacitatea sa de a găsi un mod de formare permiţând unei noi generaţii, căreia i s-a promis îmbunătăţirea condiţiilor de viaţă şi a statutului social, mijloacele de a o realiza demn şi fără frustrări.

Traducere de Iulian Miron

Universitatea: Valorile şi actorii săi

Adrian NECULAU

Introducere

Instituţia învăţământului superior reprezintă, în toate ţările din lume, un segment important al sectorului public, dirijat de stat. Acţiunea de pilotare a acestui sector presupune intervenţii publice dificil de definit, de condus şi de evaluat.

O primă sursă de dificultate ţine de structura dală a sistemului de învăţământ superior (Friedberg, Musselin, 1993). Aceste instituţii (organizaţii) care sunt universităţile girează, în acelaşi timp, activităţile de învăţământ şi de cercetare. Activitatea de cercetare nu se poate însă reduce la apartenenţa (şi activitatea) desfăşurată în instituţii. Profesorii-cercetători, dar şi cercetătorii sunt identificabili după specialitate şi disciplină, formând comunităţi ştiinţifice. Accesul în aceste comunităţi, formarea cadrelor pentru diferite specialităţi, normele de evaluare/comportare sunt formulate în interiorul comunităţii şi sunt inaccesibile profanilor. Norme, coduri, reguli nescrise dirijează întreaga viaţă a comunităţii ştiinţifice, interferându-se cu normele instituţionale ale universităţii, obligatorii pentru membrii aparţinând diferitelor comunităţi ştiinţifice. *Homo academicus* este profesor şi se supune criteriilor de evaluare/promovare prevăzute în carta universităţii, dar îşi extrage prestigiul şi se impune ca valoare a disciplinei şi specialităţii în calitate de membru al comunităţii ştiinţifice. Statul gestionează instituţia academică (resurse, planuri, programe), stabileşte (acceptă) criterii de selecţie/promovare, dar cedează comunităţii academice dreptul de a stabili standarde specifice şi modalităţi practice de acţiune. Până la urmă se stabileşte o corelaţie între modul de a gestiona profesiunea universitară (inclusiv gestiunea disciplinelor şi a orientării ştiinţifice) şi caracteristicile comunităţii, practicile utilizate de actorii sociali. O gestiune birocratică şi centralizată a instituţiei universitare, de exemplu, va avea ca efect construirea unui câmp social marcat de norme de control statice, comportamente standardizate, strategii de evaziune etc. Coordonarea birocratică naşte norme rigide, ierarhii formale, oligarhii academice. Statul impune reguli de funcţionare, (norme de status, proceduri de recrutare), alocă resurse (umane, materiale), stabileşte criterii de prestigiu şi de legitimitate şi solicită, în schimb, comportamente de fixare, consolidare a acestor prescripţii. Funcţionarea „tutelei" are ca efect stabilirea unor moduri de interacţiune, a unor standarde acţionale specifice.

Când standardele universitare sunt centralizate (cazul universităţii româneşti), coordonate de o instanţă centrală, atunci factorul administrativ, ca şi cel geografic, prevalează asupra normelor academice, gestionând planurile de învăţământ, sistemul de acordare a diplomelor, posturile, localurile, bugetul, persoanele. Comunitatea universitară nu are atunci decât o singură posibilitate : să cedeze toate prerogativele formale factorilor administrativi şi să se concentreze asupra unor standarde interne de calitate, asupra unor norme moral/atitudinale şi comportamentale care să regleze interacţiunile actorilor sociali şi comunicarea cu mediul înconjurător. Prin aceasta s-a restrâns însă considerabil rolul social al universităţii, s-au limitat finalităţile sale.

Ideea de Universitate şi evoluţia sa recentă

Istoria universităţilor este istoria libertăţii intelectuale şi cetăţeneşti, termenul *universitas* fiind aplicat iniţial „corpurilor organizate" care-şi făceau studiile în grupuri bine orânduite. Comunităţile de învăţaţi şi ucenici se dedicau studiului „artelor liberale" (*studium universale* sau *studium generale*).

Prin „arte" universităţile medievale înţelegeau toate domeniile cunoaşterii – studiul limbii, retoricii, logicii, metafizicii, politicii, fizicii, istoriei naturale, geometriei, muzicii, astronomiei etc. Însă primele universităţi, cele de la Salerno, Bologna, Paris s-au caracterizat, la început, prin specializarea studiilor. Ele au dezvoltat şi au impus grija pentru sănătatea trupească şi pentru studiul legilor – medicina şi dreptul.

Ideea de Universitate, ca academie de cercetări ştiinţifice libere, utilizând gândirea raţională, s-a impus o dată cu gloria Universităţii din Paris, prin Abélard. Aici s-a dezvoltat spiritul liber, împotrivirea faţă de orice *autoritarism*, ideea de autonomie, independenţa faţă de autoritatea lumească. În aceste condiţii s-au născut libertatea de cercetare şi autonomia conducerii, emanciparea intelectuală. Puterea acestei instituţii venea din armonia care există între scopurile urmărite şi nevoile fundamentale ale societăţii timpului – de împotrivire faţă de orice autoritate strivitoare şi de organizare raţională a lucrurilor. Universitatea „filosofică" va fi barometrul acestei mişcări de educare spirituală a lumii, va da tonul atitudinilor civice, va sluji Raţiunea împotriva Autoritarismului de orice fel. Iar în momentul în care filosofarea abstractă va refuza natura reală a lucrurilor, actualitatea şi lupta, va începe declinul universităţii. După trei secole de viaţă intensă, de strălucire şi putere, vor urma secole de amorţeală, de rutină, de ruinare înceată. Sec. XVI-XVIII au înregistrat moartea lentă a universităţii, care s-a rupt de nevoile societăţii, s-a izolat de viaţă. Sterilă în inovaţii, practicând un învăţământ scolastic, desuet, luptând pentru menţinerea „dogmelor" celor mai îndepărtate de realitate, făcând din memorie instrumentul principal al educaţiei, universitatea rămâne în sfera spiritului vremii. Rămâne surdă la noile stiluri de gândire, ideile noi trăiesc în afara zidurilor sale, schimbările n-o „afectează". Revoluţia franceză o găseşte deja muribundă.

Această scurtă „istorie" nu a fost întâmplător plasată aici. E doar un exemplu de „decădere" datorată unor cauze care vor mai apărea în evoluţia instituţiei universitare: izolarea de contextul social, supunerea necondiţionată faţă de autorităţi, ignorarea problemelor vieţii. Universitatea modernă, finanţată de stat şi pregătind slujbaşi pentru funcţiile administrative şi didactice, a cunoscut şi ea perioade sau locuri de decădere. Practicând liberalismul şi democraţia ca semne de distincţie, nu a putut, uneori, evita ingerinţele ideologice ale regimurilor autoritare – înainte şi după ultimul război mondial.

În secolul nostru, universitatea a continuat să slujească principiile care au susţinut-o încă din secolul trecut: *liberalismul* în gândire; *ştiinţă fără obligaţii*, independentă, autonomă, creatoare, *propagarea culturii* în afara zidurilor sale. Sub aspectul asumării responsabilităţilor, universitatea luptă mereu pentru „autonomia studiilor" şi a „organizării", iar profesorii şi studenţii pentru libertăţi şi drepturi, fără obligaţii, şi pentru o articulare la viaţa spirituală a naţiunii, prin „extensiune universitară". Printr-o concentrare *organică*, menită să determine o activitate unitară şi o colaborare a membrilor săi, universitatea devine „cetate academică", distribuind şi validând competenţe, formând elite, propunând criterii intelectualiste, prin evaluarea celor aparţinând corpului său. „Crizele" n-au ocolit însă universitatea. Datorate fie incapacităţii acesteia de a se articula spiritului timpului, fie determinată de regimurile de guvernământ.

În Germania naţional-socialistă au apărut primii germeni ai evaluării corpului universitar – profesori şi studenţi – după criterii exterioare spiritului universităţii: *calităţile corporale*, de *caracter* şi *ataşamentul faţă de popor*. Acest „ataşament" faţă de ideologia dominantă, alături de examinarea atentă a istoriei evoluţiei persoanei, pentru a proba „puritatea" sa, au devenit criterii dominante pentru accesul în universitate şi în regimurile comuniste. Atât pentru profesori, cât şi pentru studenţi. Ideea „verificării" nu a constituit însă o premieră. Ea a fost „preluată".

Nici universitatea postbelică nu a fost ocolită de crize. P.H. Coombs, după ce a diagnosticat o „criză mondială a educaţiei", a identificat, în 1980, o „deteriorare" a diplomelor oferite de universitate, concomitent cu o „reducere a disponibilităţilor economice pentru educaţie". Aceasta în pofida unei creşteri rapide a „nevoii de învăţare". Concluzia sa: este necesară o „schimbare a structurilor educative". Amendarea „anacronismului" universităţii anilor '80 a atras după sine câteva „alternative" promiţătoare: a) reîntronarea spiritului critic în receptarea şi utilizarea cunoştinţelor, apelul la „ideea de cultură generală" pentru a impune o triplă perspectivă: formare ştiinţifică, culturală şi cetăţenească (Touraine, 1980); b) transformarea universităţii în spiritul democratizării şi educaţiei permanente, folosind activitatea de cercetare şi formare „în serviciul comunităţii", al „situaţiilor" pe care le furnizează practica socială (Carton, 1983). Pentru mediul social, universitatea devine sursă de orientări valorice oferind modele acţionale, stiluri cognitive, atitudinale, comportamentale. Multiplicarea funcţiilor universităţii (ea devine şi centru de cercetare şi producţie, dar şi furnizoare de valori morale şi modele comportamentale; pregăteşte tineri pentru viaţă, dar oferă şi asistenţă celor ce-şi reîmprospătează mereu cunoştinţele) a transformat-o dintr-un sistem „autocentrat" într-un sistem deschis, caracterizat prin flexibilitate şi disponibilitate; c) universitatea a devenit receptivă reformelor şi inovaţiilor, năzuind să se transforme într-un sistem polivalent, deschis, interdisciplinar, responsabil şi autonom, practicând eficienţa şi raţionalitatea administrativă, organizându-şi independentă programele, cultivând democraţia participării, diminuând „puterea" tradiţională a profesorilor, articulând inovaţiile la „moştenire".

Universitatea modernă a redescoperit vechile ei funcţii şi orientări valorice: alături de educaţie pentru viaţă - „universală şi liberală" - (Drezde, Debelle, 1968), de formare mai degrabă intelectuală, decât profesională, de conducere tutorială a tinerilor, ea dezvoltă spiritul comunitar, nevoia de solidaritate şi de sprijin în stimularea activităţii.

O cercetare asupra misiunii şi imaginii universităţii în cetate, realizată la Universitatea din Lausanne, a descoperit următoarele aşteptări majore: inovare în materie de studenţi, dezvoltarea spiritului critic şi creativ, participarea la formarea profesională, participarea la formarea continuă, formarea unei elite, conservarea valorilor culturale şi sociale, suscitarea de dezbateri asupra problemelor contemporane (Cunha, Delapierre, Lombelet, 1987).

În sfârşit, universitatea, prin spiritul său critic, liberal, propune şi dezvoltă orientări ideologice, atitudini şi opinii situate, adesea, pe un continuum între conservatorism şi radicalism.

Ce s-a întâmplat cu universitatea din Est, după ce a traversat modelul „socialist" de învăţământ superior? În primul rând au rămas sechele care minează atitudinile şi comportamentele actorilor sociali, deşi cadrul instituţional şi ideologic s-a schimbat. Un bun cunoscător al fenomenului, Jan Sadlak (1991), observă: a) faptul că mediul universitar a funcţionat ca loc de educaţie politică în spirit marxist-leninist a instaurat un spirit etatist şi birocratic, blocând adesea cercetările sau orientările neortodoxe; b) a rămas sistemul centralizat şi spiritul ce-l susţine; c) s-a perpetuat sistemul lui *numerus clausus*, limitându-se accesul studenţilor în universităţi, chiar dacă aceştia nu mai primesc „repartiţie" (Sadlak, 1991). Au rămas, în sfârşit, cei care au profitat de „epurările" masive care au decapitat universitatea (cea românească, cu deosebire) în perioada comunismului. Un fost profesor la Universitatea din Iaşi, Iorgu Iordan, reputat filolog altfel, care a făcut parte din „comisia de epurare", îşi făcea un merit, în memoriile sale, din faptul că în 5-6 săptămâni a eliminat din universitate peste 30 de profesori. Cei care au profitat atunci de situaţie, aderând la noua politică sau chiar „demascând" pe foştii colegi, au promovat rapid în ierarhia universitară, au devenit şefi de departamente, conducători de doctorate, şefi de şcoală. Mulţi dintre aceştia s-au format sau specializat în Uniunea Sovietică, limba rusă devenind astfel limba cea mai utilizată în câmpul universitar românesc. Iar mulţi dintre cei care deţin acum poziţii de putere în câmpul universitar sunt adesea elevi ai celor care au produs „transformarea" vechii universităţi.

Dezvoltarea câmpului de putere şi modul de transmitere a „moştenirii" *

Dezvoltarea cognitivă nu se petrece printr-o interacţiune simplă ego-obiect (individ--materie de învăţământ), ci include şi câmpul acţiunii, situaţia educativă, contextul psihosocial al instituţiei formative. Demersul cognitiv se desfăşoară deci într-un câmp interacţional (şcoală, facultate), socialul participând efectiv, influenţând decisiv asupra dezvoltării actorilor sociali. Cercetări recente în psihosociologie dovedesc că mediul social „invadează" instituţiile (educative, culturale), influenţează direct construcţiile cognitive, reprezentările sociale ale indivizilor. Aceştia asimilează treptat, prin mecanismul „conflictului socio-cognitiv" (Mugny, 19991), prin „schimb" sau „implantare", idei, valori, modele acţionale, stiluri, simboluri, reprezentări sociale, adică tot ceea ce propune câmpul social al instituţiei.

Dezvoltând mecanisme de influenţare care pun în evidenţă dimensiunile şi semnificaţiile sociale ale mediului cultural-educativ, strategiile formative ne apar ca nişte *procese interactive*, marcate social de indicatori ca ideologia şi sistemele de valori de referinţă, obiective şi norme, modele de comportament aşteptate, organizarea şi funcţionarea instituţiilor educative. În contact cu aceste realităţi sociale, indivizii învaţă roluri, îşi formează reprezentări despre mediul lor, dobândesc stiluri acţionale în interiorul sistemului (Gilly, 1984). Construcţia discursului formativ pare să depindă hotărâtor de contextul social.

O importantă tentativă de a formaliza rolul educaţiei în reproducerea relaţiilor sociale, în legitimarea structurii şi culturii şi a principiilor transmiterii achiziţiilor, a practicilor comunicării şi a modului în care se organizează relaţiile de putere în câmpul educativ, o datorăm lui Pierre Bourdieu şi J.C. Passeron (1970). Ei disting, în termeni foarte generali, două forme de „transmisie": forma „magistrală" (identificabilă prin limbajul emiţătorului) şi cea „populară", apelând la limbajul „claselor populare". Uneori, între aceste două limbaje diferenţa e foarte mare, alteori cei doi poli se apropie, asperităţile se nivelează, urmărindu-se - dintr-o perspectivă integraţionistă, omogenizatoare - democratizarea modului de educaţie: creşterea puterii cognitive a claselor defavorizate („educaţie pentru toţi"), dar şi coborârea (simplificarea) nivelului în educaţia elitelor, în stabilirea standardelor de calitate. Desigur, teoria *reproducţiei culturale* a relaţiilor de clasă, augmentând ruptura dintre cei favorizaţi şi cei defavorizaţi, legitimând diferenţele, amplificându-le chiar, demistifică „puterea" educaţiei. Teoria lui Bourdieu asupra modalităţii de dobândire a „capitalului cultural" (numai de către cei ce au la dispoziţie facilităţi, condiţii) a fost cu succes însuşită de pedagogia marxistă. Simplificând teoria, aceasta acreditează ideea că modul de educaţie transmite o relaţie de putere, că sistemul educativ (capitalist) reproduce inegalităţile, relaţiile de clasă, constituindu-se într-un releu al modelului dominant, venit din exterior. Totul s-ar desfăşura ca şi când procesul educativ ar fi neutru, dar numeroase fire invizibile îl fac - de fapt - dependent de ideologia dominantă. Mesajele sunt filtrate, emiţătorii „implementează" perfid discursul dominanţilor. Practicile formative, sistemul educativ sunt dependente şi - până la urmă - uniformizate.

Interesant este că toate analizele din această perspectivă nu invocă „puterea" statului în procesul de reproducere, ci doar a claselor, ignorând variaţiile din interiorul grupurilor concrete şi comportamentale individuale. Desigur, structurile pot fi mai bine recunoscute şi descrise, se poate mai uşor reconstitui geneza lor. Teoria operează, fără îndoială, crede Basil Bernstein, la un nivel de abstracţie mult prea ridicat, tratând doar funcţiile generale şi nediferenţiate ale discursului pedagogic, ignorând faptul că există şi un „arbitru cultural" independent de logica acţiunii pedagogice, care limitează logica pedagogică şi validează comunicarea (Bernstein, 1992). Alături de relaţia pedagogică, există şi relaţiile între

* O versiune a acestui paragraf a apărut în „Revista de cercetare socială", 1, 1994, cu titlul *Construirea câmpului de putere şi transmiterea moştenirii în instituţiile de învăţământ superior*.

statute, religii, tipuri de capital cultural, mentalităţi, reprezentări sociale. Practicile educative diferă adesea în funcţie de contextul ideologic, forma este dictată de fond. Basil Bernstein scrie : „Toate acţiunile pedagogice sunt organizate de un arbitru cultural care este independent de logica acţiunii pedagogice, care limitează autoritatea pedagogiei şi care validează comunicarea". Teoria reproducţiei culturale este esenţialmente o teorie a comunicării „ocolite", indirecte ; ea descrie modul în care se reproduc valorile unor grupuri de interese (dominante), se percepe deformat şi se devalorizează cultura practicată de un grup dominant. Se au în vedere doar relaţiile de putere externe, explicit vehiculate de sistem, chiar şi patologia acestuia, nu şi suportul acestor relaţii, modul în care s-a ajuns aici, cu alte cuvinte „forma nonpatologică sau mai puţin patologică". Sistemul este tratat ca un mecanism omogen, în care „subiectul" pedagogic este „raţionalizat", controlat. Actorii, jocul lor au mai puţină importanţă.

În realitate, individul este adesea „iraţional", hipnotizat de „jocul" emiţătorului de mesaje, de puterea, de charisma acestuia, el este angrenat de relaţia de transfer şi de contra-transfer cu personalitatea acestuia, poate fi sensibil la proiectele sale. O *pedagogie implicită*, susţinută de strategiile sursei de mesaj (prin atitudini, posturi, prejudecăţi, etichetaj, opţiuni ideologice, reprezentări sociale) se face totdeauna simţită (Petitat, 1990). Receptorii sunt influenţaţi indirect. Un holism implicit, profund marcat de instituţiile birocratice, de mass-media şi informaţii, de jocul actorilor sociali deţinători ai cheilor cunoaşterii, contribuie la integrarea individului, sub semnul unor valori centrale, a poziţiilor şi ierarhiilor sociale, determinând adesea diferenţieri, provocând handicapuri culturale. Totul se petrece într-un câmp social construit de valorile dominante, dependente de ideologia puterii.

Noţiunea de *câmp social* oferă un bun instrument de analiză a dispozitivului care articulează relaţiile dintre *actorii sociali* şi orientează conduitele acestora, implementând - difuz - componente ideologice. Câmpul poate fi un „spaţiu de viaţă" în care se confruntă diferite „forţe", el creează tensiuni, situaţii de conflict şi delimitează „frontiere" (K. Lewin). E un „loc public", o „piaţă specifică", un „câmp de luptă" în care se manifestă „opoziţii intelectuale" impunând legi, norme de conduită şi producând valori, un „capital cultural" care se converteşte apoi în „capital social" şi „poziţii de putere". Instituţia educativă generează un *câmp social* (un „câmp privilegiat", un „câmp de bătaie", zice Bourdieu) prin utilizarea unor ritualuri, ceremonii, canale („rituri de iniţiere") care devin câmp ideologic investit cu putere (Bourdieu, 1971, 1980). Un sistem de idei, prejudecăţi, un ansamblu organizat de reprezentări şi explicaţii asupra lumii şi interacţiunii sociale, o „construcţie" cu ajutorul căreia indivizii aflaţi în câmp filtrează evenimentele, evaluează oamenii. Nici o producţie mentală nu este neutră, orice sistem de explicaţii şi argumentări este deci localizat, „naturalizat", dependent ideologic (Fische, 1990). Ideologia nu furnizează doar reprezentări, ci se constituie într-o construcţie socio-cognitivă care direcţionează conduitele, oferă suport actorilor sociali. Încorporarea ideilor este legată de fixarea unor credinţe, de achiziţionarea unor orientări valorice şi consacră „puterea" purtătorilor de competenţe. Câmpul distribuie forţă, însemne ale puterii, chei de recunoaştere publică, capital social.

Introducerea de mai sus ne va servi drept suport teoretic pentru abordarea *câmpului universitar* şi a modului în care actorii sociali au fost „organizaţi" de normele de funcţionare ale câmpului în ultimele patru decenii. Faptele sunt, în parte, cunoscute. Legea învăţământului din 1948 a dus la desfiinţarea unor facultăţi şi direcţii de cercetare, la eliminarea unor directori de conştiinţă şi a modelului spiritual întreţinut de aceştia. S-a produs atunci nu doar o ruptură, o spargere a normelor de competenţă şi de recrutare, ci şi o „instituire". Universitatea nu mai este, de acum înainte, cetatea academică care promovează ştiinţa fără obligaţii (nu mai este nici independentă şi nici autonomă), nu mai creează valori culturale, pe care le promovează apoi în jurul său, ci devine un transmiţător de „valori" create în afara sa. Ideologia dominantă invadează spaţiul universitar, schimbă conţinuturile învăţământului, inventează noi criterii de evaluare/promovare, noi forme de conduită.

Ataşamentul faţă de ideologia dominantă, alături de examinarea atentă a istoriei evoluţiei persoanei, pentru a proba „puritatea" sa, a devenit criteriu de selecţie/evoluţie şi în regiunile comuniste. În România s-a produs, în urma unei campanii susţinute de epurări, „demascări", a luptei cu „duşmanul de clasă" etc. o *instituire* a unui nou câmp socio-cognitiv. Unele facultăţi au dispărut (Filosofia, Psihologia) sau au fost total schimbate în ceea ce priveşte programele, conţinutul disciplinelor, corpul profesoral, ierarhia de competenţă (Drept, Istorie, Litere). Facultăţile de ştiinţe, mai puţin afectate de schimbarea paradigmei ideologice, încep să furnizeze „argumente" pentru susţinerea noului regim, care se sprijină, în lupta de instituire, pe „cuceririle ştiinţei şi tehnicii". Profesorii facultăţilor ştiinţifice, cei care au avut un comportament „progresist" sau măcar neutru în vechiul regim, furnizează persoane-cheie pentru noile demnităţi. Ei devin adesea noii ideologi, sprijinindu-se pe statutul lor de oameni de ştiinţă „obiectivi". În timp, aceste poziţii de putere se reproduc, creează „şcoli", formează linii de filiaţie, devin instituţii, nuclee care produc discipoli, susţinători. Instituţia formării şi ideologia fac acum corp comun; mai mult, instituţia devine o suprastructură a societăţii, faţă de infrastructura care fabrică „forţe de producţie" şi experimentează „raportul de producţie". Strategia e cunoscută. Facultăţile de ştiinţe se multiplică şi se creează noi centre de putere în câmpul universitar (institute!), iar acestea ilustrează noua orientare ideologică – competenţa socială a ştiinţei. Ştiinţa şi tehnica sunt puse în „slujba poporului", sunt noile mituri în numele cărora se dobândesc prestigii, poziţii, avantaje. Iar corpul de specialişti din aceste domenii furnizează adesea şi rezerva de cadre pentru câmpul ideologic, pentru posturile de conducere. Inginerul, intelectualitatea tehnică ocupă cele mai importante poziţii în câmpul puterii. În Universitatea din Iaşi, de exemplu, poziţiile de vârf sunt decenii întregi controlate (moştenite) de reprezentanţii acestei categorii.

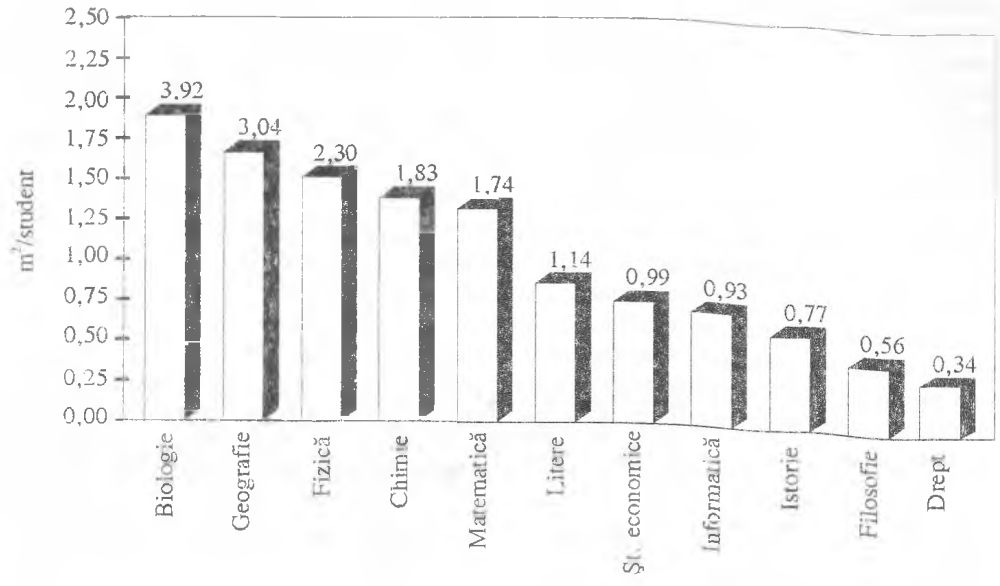
Între indicatorii capitalului de putere politică şi economică, pe de o parte, şi cel academic, pe de altă parte, graniţele încep să nu mai fie precise, poziţiile ştiinţifice (academice) se dobândesc acum cu argumente din alte zone, ierarhiile de competenţă se schimbă şi ele. Zonele „ştiinţifice", tehnice, sunt zone relativ protejate, cele „umaniste" sunt mai expuse, mai „periculoase". Epurările afectează mai cu seamă acest domeniu. Se înţelege, nou recruţii nu mai pun „probleme", sunt „ataşaţi", cooperativi, docili. Nu mai strălucesc. Dar nici nu e nevoie. Defecţiunile se întâmplă rar.

Această redistribuire a câmpului psihosocial în Universitate are consecinţe şi în planul puterii politice, economice: „institutele" (tehnice, agronomice), ca şi facultăţile „solide" ocupă spaţiile cele mai bune şi se extind continuu, cele marginalizate sunt mereu „reorganizate", pierd spaţii, li se reduce numărul de studenţi, uneori sunt chiar aruncate în afara corpului central (cazul Catedrei de Pedagogie, la Universitatea ieşeană) sau plasate la periferie. După trei ani de la schimbările survenite în decembrie 1989, după ce numărul de studenţi la universităţi a crescut considerabil, iar cel din „institute" a scăzut, în anul universitar 1992/1993 decalajul moştenit încă se mai menţine:

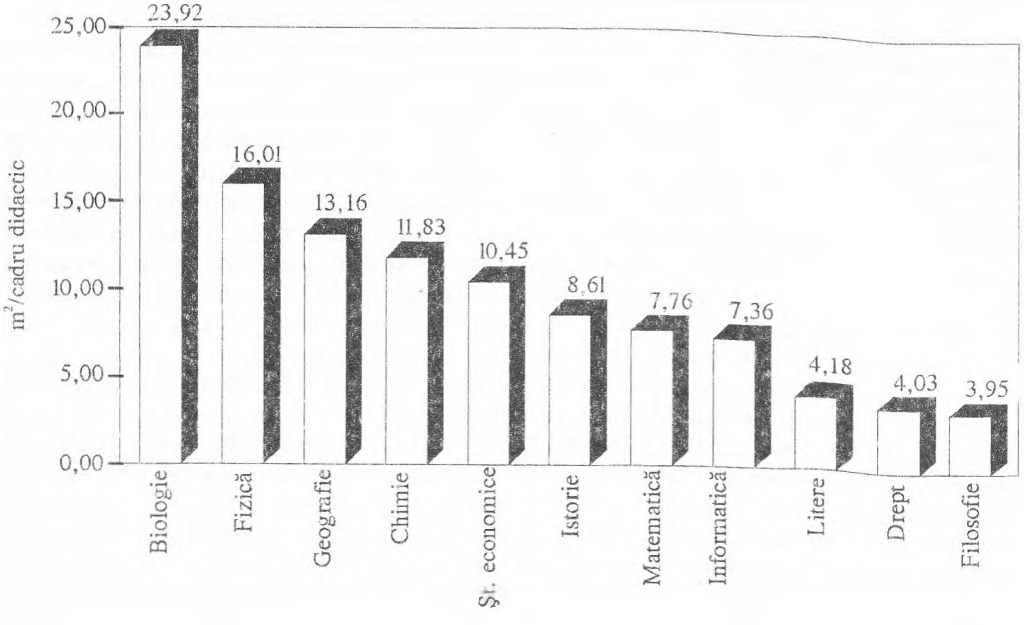
Bucureşti: – Institutul Politehnic deţine 5,25 m^2 spaţiu pe student;
– Universitatea deţine 3,3 m^2 spaţiu pe student;
Cluj: – Institutul Politehnic deţine 6,67 m^2 spaţiu pe student;
– Universitatea deţine 4,14 m^2 spaţiu pe student;
Iaşi: – Institutul Politehnic deţine 6,94 m^2 spaţiu pe student;
– Universitatea deţine 3,97 m^2 spaţiu pe student;
Timişoara: – Institutul Politehnic deţine 7,33 m^2 spaţiu pe student;
– Universitatea deţine 3,55 m^2 spaţiu pe student;

În unele cazuri, acest decalaj devine şi mai important în anul universitar 1993/1994: Bucureşti: 6,49/4,24; Cluj: 7,60/4,27; Iaşi: 8,44/3,96; Timişoara: 9,13/2,89.

Acest gen de „distribuţie" se poate observa şi în interiorul unor instituţii de învăţământ superior. Iată, de pildă, exprimarea importanţei facultăţilor, prin spaţiul deţinut, la trei ani de la schimbare, în Universitatea „Al.I. Cuza" din Iaşi.



Spaţiul didactic în anul universitar 1993/1994
(m^2/student)



Spaţiul de cercetare – cadre didactice în anul universitar 1993/1994

Reprezentarea socială a importanţei instituţiei sau facultăţii rezultă şi din plasarea acestora în diferite statistici, tabele, dări de seamă: cele tehnice, „ştiinţifice" sunt totdeauna în frunte, cele ce nu distribuie puterea ocupă locuri spre sfârşit. Alţi indicatori: participarea la congrese peste hotare, posibilitatea de a publica în reviste străine, solici-

tarea pentru diferite comitete ştiinţifice şi comisii legitimează noua distribuţie a încrederii. Cu timpul, principiul acesta de legitimare se converteşte şi în calitate: spre câmpul de putere se îndreaptă tinerii cei mai dotaţi şi decişi, spaţiile nesigure rămân, pentru cei care se îndoiesc, căutând altceva[1]. Evoluţiile acestor două categorii vor fi, se înţelege, diferite: prima categorie va livra, cu precădere, elemente pentru noua elită, ceilalţi vor alimenta poziţiile mijlocii, posturile de execuţie, categoriile celor ce nu se bucură de încrederea puterii. Iar unii din această ultimă categorie vor deveni chiar marginali, excluşi în raport cu „normalitatea" majorităţii.

Desigur, delimitarea nu s-a produs exclusiv pe criterii de apartenenţă la o specializare. Unii reprezentanţi ai disciplinelor „ştiinţifice" au împărtăşit soarta „umaniştilor", iar din rândul ultimilor s-au recrutat redutabilii susţinători ai ideologiei oficiale.

Cele două categorii au căpătat, cu timpul, caracteristici de omogenitate (socială, profesională), au polarizat, s-au delimitat, au constatat că le este dificil să coopereze. S-au produs, în ceea ce priveşte prima categorie, criterii şi linii de promovare, niveluri ierarhice, reglementări explicite, care consfinţesc titluri şi arii de putere, moduri de identificare a valorii pe piaţa universitară. Practicile de recrutare urmau aceeaşi linie: trebuia ca respectivii candidaţi să satisfacă cerinţele explicite ale categoriei, „normele de carieră" asigurând perpetuarea, transmiterea, moştenirea corpului profesoral. Cealaltă categorie, decapitată de directorii de valoare, îngrădită (inclusiv spaţial), a devenit, în timp, o categorie inertă, cu aspiraţii reduse, incapabilă să asigure criterii de valoare pentru recrutare şi moştenitori de elită.

S-a produs, în totalitate, o rupere a echilibrului în interiorul corpului de profesori, o criză de succesiune în câmpul universitar. Criza a devenit relevatorul practicilor de recrutare – succesiune, având consecinţe atât pe plan colectiv (moral scăzut, aspiraţii joase), cât şi în plan individual, marcând actorii sociali ai câmpului.

După decembrie 1989, criza s-a „politizat", favorizând două tipuri de discursuri: unul defensiv, justificativ, de „legitimare", conservare, menţinere, altul ofensiv, revendicativ, „revanşard", invocând necesitatea morală a reparaţiei. Primul se alimentează din invocarea valorii, a rezultatelor, „succeselor" obţinute, celălalt aduce argumentul marginalizării, defavorizării, în condiţiile sociale şi politice date. Şi prin număr, şi prin poziţii deja dobândite primul discurs are mai multă forţă. Inclusiv argumente „obiective" de tipul: număr de titluri, publicaţii, spaţii de desfăşurare, recunoaştere publică (inclusiv în străinătate). Argumentele obiective determină şi tonul discursului, stilul intervenţiei: calm, decis, exprimând forţa dobândită, puterea recunoscută. Al doilea discurs, emanând de la un corp încă fragil, neomogen, sfâşiat de contestaţii interne, mai puţin recunoscut, nu poate fi decât un discurs inadecvat, lipsit de forţă de penetraţie. Adesea inegal, uneori exagerat, chiar isterizat, marcat de frustraţii explicite sau implicite.

Cele două filiere (separate) vor consacra două tipuri de transmitere a valorii şi vor promova două tipuri de rituri de instituire (Bourdieu, 1989). Formaţia „serioasă", recunoscută, va promova competenţa „tehnică" care produce, la rândul său, elită, „nobleţe de statut", pe când formaţia încă neconsacrată, neatestată social va fi, un timp, în căutarea unei identităţi. Prima categorie se caracterizează deja prin spirit de corp, organizare, recrutând „moştenitori" dotaţi în acelaşi timp, a doua categorie, dezorganizată, contestând ierarhia interioară şi ierarhiile celorlalţi, formată din actori de valoare inegală, se prezintă ca o colecţie dizarmonică, devalorizată uneori de voci dezagreabile. Această delimitare instituie separare, fabrică frontiere sociale, închide cele două categorii, balizează şi instituie *două câmpuri*. Primul este respectabil, îşi permite să promoveze deja criterii obiective de recrutare/promovare prin ordine şi chiar norme de distincţie (*noblesse oblige*), al doilea reproduce diviziunea ce-l macină, instituie lupta interioară şi dezordinea, nu reuşeşte să impună criterii de calitate şi recunoaştere, apelând adesea la

1. În Franţa, poziţiile de putere sunt deţinute de Facultăţile de Drept şi Medicină. Acestea distribuie prestigii înalte, posturi bine retribuite, beneficiază de o bună susţinere în plan social (Bourdieu, 1984).

cantitate (număr de titluri) şi deci la ambiguitate în evaluarea competenţei. În orice clasament, acest câmp (ca şi actorii ce-l populează) va fi necompetitiv, dificil de omologat după convenţiile colective deja instituite, iar certificatele sale de calitate vor avea o greutate redusă. Identităţile sociale ale actorilor din cele două câmpuri vor fi şi ele supuse segregării: câmpul privilegiat va distribui atestate de competenţă recunoscute, statute garantate, autoritate, virilitate socială, demnitate, onoare, al doilea va consacra strategia luptei, ethosul opoziţiei, ambiguităţi în (auto)definire, incapacitatea convenţiei colective, manierele neortodoxe.

E de aşteptat ca cele două câmpuri să intre în relaţii de schimb, să se influenţeze reciproc. E puţin probabil însă ca într-un viitor apropiat aceste două câmpuri să-şi piardă identitatea.

O cercetare recentă asupra reprezentării câmpului universitar de către actorii săi. Metodologie şi populaţie

Cercetarea s-a desfăşurat, în ianuarie 1996, la Universitatea „Al.I. Cuza" din Iaşi, prin organizarea unor grupuri de discuţie (de tip *focus-group*) sau a unor interviuri dirijate, după ghidul din anexă. Au fost organizate cinci grupuri (cu studenţi de la studii aprofundate, modulul „Psihologia câmpului social" care, în acelaşi timp, îndeplinesc obligaţii didactice alături de cadre didactice tinere). Interviurile au fost luate unor profesori cu experienţă, beneficiind de prestigiu în comunitatea academică. O anchetă prin interviu, realizată de profesorul Andrei Cosmovici, ne-a furnizat interesante opinii şi evaluări.

Scopul cercetării noastre a fost acela de a identifica *imaginea* pe care şi-au format-o actorii din câmpul universitar despre instituţia lor şi despre mecanismele funcţionării acesteia. Ne-am propus să aflăm cu ce *reprezentări sociale* operează actorii, cum s-a elaborat acest produs, care sunt grilele de lectură ale diferitelor grupări, cum interpretează, cum gândesc ele această realitate şi după ce criterii se delimitează. Desigur, „imaginea unora" nu este realitatea obiectivă. Dar nu în numele părerilor, opiniilor, convingerilor, credinţelor lor acţionează oamenii? Realitatea concretă este doar stimulul declanşator, pretextul pentru a pune în funcţiune criteriile proprii de evaluare, aparatul cu ajutorul cărora oamenii şi grupurile descifrează mediul lor, elaborând strategii de acţiune.

Diagnosticul „contextului" prezent

Am cerut interlocutorilor noştri să caracterizeze, printr-o formulare succintă, starea actuală a universităţii, „contextul" în care se desfăşoară acum instrucţia superioară. Cu o mai mare frecvenţă ne-au fost furnizate cuvinte sau sintagme ca „schimbare şi restaurare", „stare de confuzie", „nesiguranţă", „îngrijorare", „amorţeală", „stagnare", „interimat prelungit", „căutare", „degradare". Au fost chiar pronunţate diagnostice precum „degringoladă", „hibernare", „haos", „abandon" sau „plictiseală nesfârşită", „o mare lehamite", „blazare, somnolenţă". Subiecţii intervievaţi au acuzat un acut sentiment de „decepţie şi descurajare", fiindcă „prea puţine s-au schimbat în bine", dar „multe în rău". Tonul general a fost acela al basculării între „speranţe şi dezamăgiri", „nelinişte şi resemnare", „teamă", „neputinţă", „îngrijorare". Un tânăr cadru didactic care a obţinut recent doctoratul şi a publicat două cărţi bine primite crede că mediul universitar „nu are demnitatea unui for academic" şi argumentează: se iau decizii conjuncturale, se înregistrează o lipsă de fermitate în decizii şi organizare, se utilizează adesea criterii extraştiinţifice în apreciere şi promovare, „se amestecă valorile cu nonvalorile", uneori, „nonvalorile" sunt răsplătite

pe criterii clientelare. Un participant mai tânăr, student în ciclul III, crede că „întregul sistem este stricat, la nivelul tuturor compartimentelor" şi că speranţa că s-ar putea face ceva trebuie să se refere la următorii 20-30 ani. Un altul: „normalitatea noastră de tranziţie nu are decât o singură caracteristică: anormalitatea". Statutul şcolii superioare este considerat frecvent ca fiind „incert" („mai mult dirijism decât autonomie"), incapabil să furnizeze stimuli pentru performanţe. O replică: „universitatea nu mai este un producător de valori autentice"; şi explicaţia: absolvenţii nu ştiu ce să facă, nu-şi găsesc locul într-o societate în schimbare. O studentă în ultimul an: „apelul la profesori s-a soldat adesea cu eşec". Universitatea furnizează „stocuri" inutilizabile de „specialişti". Există, desigur, o presiune a „timpului", a „contextului social", a „condiţiilor nefavorabile", dar aceasta nu explică „uzura", „lipsa de precauţie" în înfiinţarea de noi universităţi sau secţii, pentru fenomenul „gonflării" artificiale. Evaluările celor care au considerat că universitatea şi-a menţinut nivelul şi standardele de calitate au primit replici de tipul: „acesta este un comportament justificativ, îl avansează cei ce vor să-şi conserve puterea şi poziţiile!"

Universitatea a însemnat mult mai mult în viaţa culturală şi socială a ţării înainte de război – asupra acestei opţiuni au căzut de acord toţi participanţii. „Universitatea era ... un centru al culturii şi civilizaţiei româneşti", iar „relaţiile între profesori şi studenţi se bazau pe consideraţie reciprocă, calitate, corectitudine, seriozitate". Explicaţia acestui prestigiu ridicat a fost: „era o şcoală a elitei", „nu era o şcoală de masă", „selecţia era riguroasă şi corectă", „autonomia a însemnat mult pentru dezvoltarea acestei instituţii", „o diplomă universitară era acoperită de competenţă şi prestigiu".

În timpul comunismului: omogenizare, „şcoală de masă", selecţie neadecvată. În corpul profesoral, îndeosebi la ştiinţele sociale, „se intra cu dosar". Nu erau încurajate valorile, conta „adeziunea". Mulţi dintre cei ce au pătruns în universitate astfel „fac acum jocurile", „controlează şi domină". Iar licenţa „nu asigură un anume respect, existând suspiciuni asupra modului în care a fost obţinută". În dorinţa de a se menţine, unele universităţi admit candidaţi necompetitivi şi livrează diplome fără acoperire: „diploma universitară s-a devalorizat". Universitatea e „îmbătrânită şi săracă", „deziluzionată", chiar „dezastruoasă".

Universitatea astăzi

Universitatea astăzi se găseşte într-un moment de *criză* – iată un diagnostic care a întrunit un neaşteptat consens. Această criză de identitate rezultă din mai multe „incapacităţi de afirmare a rolurilor sale". Studenţii s-au cantonat într-o stare de „apatie şi inerţie". A cuprins pe cei mai mulţi şi apoi s-a propagat şi către corpul profesoral. O formulare memorabilă: „de la degringoladă individuală la apatie colectivă". Majoritatea studenţilor „nici nu ştiu ce vor". Nu sunt stimulaţi să se angajeze, să lupte, pentru că nu li se cere creativitate şi „nu sunt diferenţiaţi decât după capacitatea de memorare a cursurilor profesorilor". O studentă la studii aprofundate, care a intervievat la rândul său studenţi şi profesionişti din afara câmpului universitar, constată: „profesorii au fost învinuiţi de a provoca sentimente de nelinişte şi îngrijorare, întrucât nu s-a înregistrat nici o schimbare în atitudinea şi comportamentul lor". E nevoie de „alt fel de curs" şi de „alt fel de examene: scrise, de tip grilă". Puţini profesori le cer „lucrări personale care să-i reprezinte şi stimuleze". Toţi sunt trataţi la fel, indiferent de muncă şi capacitate. Mai puţin cei „cu pile". „Profesorii să nu-şi imagineze că studenţii nu-i ştiu. Dar n-au putere să lupte împotriva acestui flagel". Nici profesorii nu au un sentiment stenic: „traversăm o stare de confuzie... speranţele se amestecă cu dezamăgirea cauzată de nivelul material foarte scăzut şi de persistenţa vechii mentalităţi". Toţi interlocutorii au apreciat că această stare de spirit este „destul de răspândită". Opinia unui profesor în prag de pensie:

„tinerii care au venit în universitate nu au putut schimba ceva". Pentru că „puţini sunt dispuşi să depună un efort persistent" şi pentru că „sunt controlaţi de cei ce i-au adus". O altă explicaţie ar fi „absenţa spiritului de echipă". Catedrele sunt „colecţii" de indivizi, „nu echipe de cercetare". Rareori se cooperează, un individualism dăunător marchează viaţa universitară. Indicatorii acestei stări de spirit: invidia, bârfa, descurajarea celor care nu vor să facă ceva, spiritul colectivist care tratează pe toţi la fel, indiferent de rezultate. Aceasta determină o „lipsă de încredere în comunitate".

Am întâlnit frecvent invocată şi *lipsa de motivaţie*. Majoritatea studenţilor au „sperat şi aşteptat altceva". Li se oferă „cursuri neatractive", o pregătire redusă pentru noua societate. Filosofia lor: „esenţială e diploma, nu contează cum a fost obţinută". Nimeni, cred ei, nu se interesează de competenţele celui ce-o obţine. Percepţia e, probabil, mult prea afectivă, dar n-au identificat motive pentru a o schimba.

Aceleaşi sentimente încercă şi cadrele didactice: „dezamăgire în faţa absenţei descurajante a intenţiilor novatoare. Cei care temporizează procesul de schimbare sunt cei care conduc, care deţin puterea, la diferite niveluri" (lector, ştiinţe sociale). Un student în ciclul III: „mă intrigă lipsa de pasiune reală pentru profesie la cadrele universitare; ei nu iubesc ceea ce fac".

Cine ar fi responsabil pentru toate acestea? Responsabilitatea este plasată, de regulă, dincolo de universitate. Atât tinerii, cât şi cei cu mai multă experienţă consideră „dirijismul Ministerului Învăţământului" neadecvat: „voluntar", „lipsit de coerenţă", „conservator", „ignorând cercetările social-pedagogice asupra acestui mediu". O explicaţie ar fi: „Situaţia actuală s-ar explica şi prin aceea că au rămas în universitate cea mai mare parte din fostele cadre didactice care, mai ales în domeniul umanist, n-au fost încadrate, decât în mică măsură, pe criterii valorice şi destul de des pe criterii politice sau de origine socială".

Tabloul nu este desigur complet, dar sugerează măcar o parte dintre cauzele curbei descendente a universităţii.

Cum văd interlocutorii noştri funcţionarea normală a câmpului universitar? Ca un ansamblu de relaţii de ordin ştiinţific şi cultural, producând „opere", stimulând şi recunoscând valorile; existenţa unor „mentori spirituali", polarizând şi propagând o stare de „ardere" pentru ştiinţă, atât din partea profesorilor, cât şi a studenţilor. Soluţia ar fi „o schimbare reală a stării de spirit actuală, prin transferul iniţiativei şi responsabilităţii de la nivelul politic la cel individual şi o schimbare a practicilor sociale, ceea ce ar antrena, în timp, o schimbare a mentalităţilor.

Altădată şi acum

După mulţi interlocutori, comparaţia între universitatea interbelică şi cea actuală e oportună, chiar dacă diferă condiţiile: „comparăm o universitate de elită cu o şcoală de masă, abia ieşită de sub control". O opinie: „poate facultăţile de matematică n-au fost atât de afectate în anii comunismului".

Prin ce se caracterizează universitatea interbelică? Universităţile erau atunci „creierul naţiunii noastre". Predomina pasiunea pentru ştiinţă, obiectivitate ştiinţifică şi morală. „Cred că profesorii de atunci nu abdicau de la principii", opinează un tânăr asistent.

„A fost o perioadă de aur a universităţii." Spaţiul universitar era un „spaţiu privilegiat", „plin de prestigiu". „Imaginea de marcă era foarte înaltă." Universităţile „formau individualităţi", ele însemnau „o colecţie de personalităţi". „Nu se făceau derogări de la calitate, exista o înaltă exigenţă atât faţă de nivelul cadrelor didactice, cât şi faţă de pregătirea studenţilor". „Exigenţa universitară se ridica la nivelul european." Iar universitarii, indiferent de specialitate, erau „oameni de înaltă cultură", ştiau 2-3 limbi străine, „nu se simţeau inferiori colegilor lor din universităţile europene".

Comunismul a reuşit să coboare nivelul universităţii şi demnitatea universitarului. „Educaţia pentru toţi" a fost lozinca demagogică ce a avut ca efect „omogenizarea, alinierea, aservirea politică". Prin „limitarea accesului la informaţii", prin oferirea „pilulelor ideologizante" s-a obţinut „educaţia de masă" mult dorită, chiar „spiritul de turmă". Prin dosare, închidere, dogmatism s-a ajuns la „decădere şi dezangajare", la „inerţie şi abandon".

Ce simbol ar putea caracteriza acea perioadă? „Stilul era dictatorial, nimeni nu putea discuta deciziile." Un lector în filosofie constată: „cred că a fost o perioadă cumplită în anii '50-'60. Am citit manuale din vremea aceea. Sunt cumplite, ruşii inventaseră totul!".

Cum s-ar putea depăşi situaţia actuală? Unele premise deja există: „profesorii nu mai sunt obligaţi să facă referire la autoritate politică, la o anumită ideologie". „A dispărut frica, linguşirea excesivă a autorităţilor." Aceasta însă „îi dezavantajează pe unii: nu mai au unde să se retragă". Sunt „mai expuşi", nu mai pot recurge la „citate din clasicii marxismului". Dificultăţile schimbării ţin de formaţia multor cadre didactice: „ce s-a implantat cu înverşunare timp de 30 de ani nu se poate scoate în câţiva".

A apărut însă un alt fenomen negativ: „autonomia şi democraţia au devenit teren prielnic pentru înflorirea abuzurilor, corupţiei, mitei". Există, cred îndeosebi cei tineri, „structuri organizatorice care macină temeliile universităţii". Chiar dacă există „o oarecare teamă de studenţi", „s-a menţinut exigenţa redusă faţă de sine", faţă de „propria pregătire profesională". „Pentru a se schimba ceva" va trebui „să dispară fizic, prin pensionare, cei care au pătruns abuziv în universitate".

Actorii

Cadrele didactice nu formează o categorie omogenă. Alături de personalităţi stau, „fără a se jena, oamenii care n-au ce căuta aici". Predomină „preocuparea pentru agonisire, de a câştiga cât mai mulţi bani, determinată şi de situaţia precară a profesorilor, astăzi". Aceasta nu justifică însă „abandonarea moralei", „lipsa demnităţii", „absenţa principiilor".

În interiorul grupării *profesori* pot fi identificate mai multe subgrupe, în funcţie de mai multe criterii, între care predominant e „vârsta". Criteriul vârstei „funcţionează tacit". Dar relaţiile funcţionează mai degrabă „în funcţie de interese. Adesea persoane sau grupuri aflate pe poziţii opuse se sprijină reciproc când interesele lor o cer". Grupurile nu sunt omogene, „se constituie adesea conjunctural, nu au stabilitate şi nici criterii prea ortodoxe". „Vârstnicii sunt, în cea mai mare parte, conservatori" – apreciere care ne-a fost comunicată de mai mulţi interlocutori. Iar cei care au funcţionat în universitate înainte de 1989 „sunt marcaţi de o vinovăţie latentă", „au un sentiment de culpabilitate" şi adoptă un „comportament justificativ". Sau încearcă să câştige pe tinerii lor colegi şi pe studenţi printr-un „comportament paternalist".

„Tinerii" sunt consideraţi mai dinamici, mai mobili, „dornici de schimbare". Dar sunt, după părerea profesorilor cu mai multă experienţă, „mai puţin dispuşi să se dedice, să se angajeze", unii sunt chiar „comozi", „superficiali".

În funcţie de criteriul „atitudinea faţă de profesie" am putea distinge între: a) „profesori preocupaţi continuu de ştiinţă, care îi acaparează 12 ore pe zi, şi care nu prea dau mare atenţie problemelor didactice sau celorlalţi"; b) „cadre moderate", preocupate de pregătirea lor profesională, de organizarea şi buna desfăşurare a cercetării şi care dau o atenţie deosebită activităţii didactice şi studenţilor; c) cadre preocupate de promovarea lor, „prin orice mijloace". Această categorie este în „veşnică căutare de sponsori" pentru a-şi publica lucrările, nedând atenţie calităţii. O opinie: „astăzi se publică orice!"; d) cadre preocupate numai de bani, care-şi neglijează orele, studenţii, obligaţiile profesionale pentru a ţine cât mai multe ore la universităţile particulare care plătesc dublu faţă de Universitate. „Aceştia au o atitudine formală faţă de studenţi şi faţă de pregătirea lor".

S-a invocat şi criteriul „competenţă". Dar aceasta este „greu de evaluat". Alături de profesorii care-şi onorează statutul, mulţi „nu publică nimic" sau „n-au ce spune". Întreaga cercetare este „la pământ" - cred unii interlocutori. În schimb, cei care nu au competenţă ştiinţifică şi didactică au „competenţă relaţională". Adică „ştiu să-i cultive pe studenţii mediocri şi pe colegii lor de aceeaşi categorie". Ei sunt „buni organizatori, solidari, agresivi". După un tânăr asistent, „au învăţat la şcoala marxistă cum se anihilează adversarii, sunt buni strategi ai combinaţiilor".

Selectarea celor mai buni tineri prin concurs „depinde încă, foarte mult, de membrii comisiilor". Sunt multe „concursuri formale" sau viciate, reuşind „cei cu pile" şi „posibilităţi". „Nu cred că totdeauna sunt promovaţi tinerii cei mai capabili, opinează un tânăr lector în ştiinţe sociale. Au uneori succes cei cameleonici, făţarnici, slugarnici, care duc în eroare pe examinatori. Mai există şi interese de grup!" Concursurile „ar trebui să fie publice", în faţa unui auditoriu avizat, „încurajându-se concurenţa". Pentru posturile înalte „ar trebui introdusă proba orală" şi „o discuţie serioasă a lucrărilor publicate, în faţa membrilor comisiei şi a publicului". De asemenea, „ar fi utilă conferinţa susţinută pe baza unui subiect propus de comisie, cu 24 de ore înainte". Ar trebui „să se acorde atenţie aspectului calitativ al publicaţiilor, nu numărului".

Prestigiul în activitatea didactică este conferit de „calitatea lucrărilor", „talentul didactic evaluat de studenţi" şi „profilul moral". „Preţuirea şi respectul acordat de studenţi este şi el un indiciu al prestigiului." Uneori prestigiul este dat de „competenţa relaţională", de capacitatea „de a întreţine relaţii bune". Acest tip de prestigiu este „nerelevant", „de faţadă", „fals". O părere răspândită este că „el nu durează mult", cu toate că „farsorii uneori păcălesc pe mulţi".

În ceea ce priveşte *studenţii*, se pare că „doar puţini sunt cu adevărat angajaţi, cei mai mulţi sunt inerţi, nemotivaţi". Criteriile de departajare ar fi „implicaţi-neimplicaţi", „interesaţi-noninteresaţi", „inerţi-dornici de schimbare". Cei mai mulţi, spun chiar studenţii, sunt „nemotivaţi", „acceptă ce li se oferă", „se împacă cu sistemul", sunt preocupaţi doar de „drumul şi interesul lor". Alături de cei „pasionaţi şi conştiincioşi", foarte mulţi sunt „comozii", cei ce „nu-şi bat capul", „vor diplomă, nu ştiinţă". Paradoxal, desfiinţarea repartiţiei, în loc să conducă la sporirea eforturilor, pentru a face faţă unor concursuri, „a avut efect contrar". Studenţii vin cu pregătire slabă din liceu, nu fac eforturi, unii „se gândesc doar la afaceri", parcă ar fi o „boală românească". Universitatea e considerată doar „o fabrică de diplome", un fel de „instituţie de binefacere". Unii profesori încurajează aceste orientări. Studenţi excelenţi sunt puţini, „marea majoritate sunt mediocri".

Admiterea este considerată „principala vinovată de această selecţie negativă". Se intră doar „pe bază de memorie" după „unul-două manuale". Această admitere ar trebui înlocuită cu alta în care „capacitatea de gândire ar trebui să fie criteriul principal". Numai astfel am putea încuraja „pe cei mai dotaţi tineri, care fug de memorare". Ar trebui introdusă „selecţia pe parcurs". Dar aceasta „e dificilă din cauza corupţiei".

Relaţia profesor-student este „superficială", „vagă", chiar „defectuoasă". Studenţii comunică dorinţele lor, dar „nu obţin în schimb nimic". Cadrele didactice nu au timp, sunt „mereu ocupate de numeroasele lor obligaţii". O opinie mai radicală: „studentul nu ştie cum să-l înşele pe profesor pentru a scoate o notă mai mare fără să înveţe".

Universitatea în tranziţie

„Ideea de schimbare" pare să marcheze ultimii cinci ani ai universităţii româneşti. Dar „nu a existat o concepţie coerentă". A fost „o mişcare haotică", „browniană", „anarhică", s-au luat „hotărâri absurde". După unii interlocutori, „nu s-a schimbat nimic", „au rămas aceiaşi oameni, cu aceleaşi mentalităţi şi obiceiuri". A scăzut „nivelul de pregătire, ca şi

cel de exigenţă al studenţilor". La aceste aşteptări, profesorii au răspuns adesea prin „neglijenţă", „lipsă de interes", „lehamite". Motivul e că „au fost promovaţi în spirit colectivist". Iar acest model se transmite şi tinerilor şi studenţilor. Tactica este aceea a „temporizării", „amânării", „tergiversării", „stratagema epuizării treptate". Singurul efort e cel „pentru perpetuare, menţinere, oprire". Am putea caracteriza acest proces ca o „adaptare treptată, pas cu pas" fără a afecta esenţial „structurile, obiceiurile, mentalităţile". În fond, avem a face cu o „rezistenţă la schimbare, manifestată făţiş sau mascat. Dar tot rezistenţă e! ".

Predomină, încă, „frica de nou", „frica de evaluarea studenţilor" (de aceea sunt „cumpăraţi prin note"), neîncrederea în modele verificate de alţii. Motivaţia e: „la noi nu merge".

Concluzia majorităţii interlocutorilor a fost: va fi un proces de durată, lent, de câteva generaţii.

În loc de concluzii

Câmpul universitar reprezintă un segment important al câmpului social. El preia, ca un seismograf, cutumele, stereotipurile, frica şi mişcările câmpului social. La rândul său, livrează comunităţii standarde intelectuale, norme morale, coduri atitudinale şi reguli de stil. Normele instituţionale ale universităţii sunt considerate adesea modele referenţiale pentru alte tipuri de organizăii, iar *homo academicus* oferă criterii de evaluare a prestigiului social. Din rândurile universitarilor se recrutează clasa politică, directorii de conştiinţă, experţii. Rareori o personalitate publică se poate impune dacă provine din alte medii. Sintagma „profesor universitar" acţionează ca o formulă magică pentru a consolida o reputaţie. Această atitudine nu este recentă, ea poate fi regăsită în toată perioada modernă, înainte de instaurarea comunismului. Chiar dacă prestigiul universităţii s-a erodat puţin, el rămâne încă puternic. Ceea ce se întâmplă în universitate a avut totdeauna impact asupra întregii societăţi.

Publicul neacademic nu sesizează, adesea, că mediul universitar a fost afectat de aceleaşi maladii ca şi restul comunităţii. De aceea îşi îndreaptă ochii plini de speranţă spre această sursă de model. Or, „sursa" se confruntă cu aceleaşi dificultăţi pe care le are orice organism ce manifestă dorinţa de schimbare. „Rezistenţa la schimbare" devine ea însăşi model.

Bibliografie

Bernstein, B., 1992, *La construction du discours pedagogique et les modalités de sa practique*, in „Critique sociale", nr. 3-4.

Bourdieu, P., 1971, *Champ du pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe,* in „Scolus".

Bourdieu, P., 1980, *Le capital social*, in „Actes de la recherche en sciences sociales", nr. 31.

Bourdieu, P., 1984, *Homo Academicus*, Minuit, Paris.

Bourdieu, P., 1988, *Cele trei stări ale capitalului cultural*, in „Educaţia – ieri, azi, mâine", Buletinul Cabinetului Pedagogic al Universităţii din Iaşi, nr. 4 (traducere de M.D. Gheorghiu).

Bourdieu, P., 1989, *La noblesse d'etat. Grandes écoles et espirit de corps*, Minuit, Paris.

Bourdieu, P.; Passeron, J.C., 1970, *La reproduction*, Minuit, Paris.

Carton, M., 1983, *Tendences et perspectives de développement de l'enseignement supérieur dans la région Europe*, UNESCO.

Cosmovici, A., 1995, *Universităţile din trecut – repere pentru cele de astăzi*, in „Forum", nr. 10-12.

Cunha, A.; Delapierre, C.; Lambelet, J.C., 1987, *L'Université dans la Cité*, Université de Lausanne.

Deconchy, J.P., 1989, *Psychologie sociale : croyances et idéologies*, Méridiens-Klinksieck, Paris.
Dreze, J. ; Debelle, J., 1968, *Conception de l'université*, Editions Universitaires, Paris.
Fischer, G.-N., 1990, *Le champ du social*, Dunod, Paris.
Friedberg, E., Musselin, Ch., 1993, *L'état face aux universités en France et en Allemagne*, Anthropos, Paris.
Gilly, M., 1984, „Psychosociologie de l'éducation", in Moscovici, S., (coord.), *Psychologie Sociale*, PUF, Paris.
Mugny, G., 1991, *Psychologie sociale du développement cognitif*, Ed. Peter Lang, Berne.
Neculau, A. *et. al.*, 1995, *Changement et résistence au changement dans le milieu universitaire roumain*, in „European Journal of Teacher Education", 18, nr. 2-3.
Neculau, A., 1992, *Câmpul educativ şi puterea şcolii*, in „Revista de pedagogie", nr. 3-4.
Neculau, A., 1994, *Construirea câmpului de putere şi transmiterea moştenirii în instituţiile de învăţământ superior*, in „Revista de cercetări sociale", nr. 1.
Neculau, A., 1994, *La résistance au changement dans le champ socio-professionnel roumain*, in „Analele Ştiinţifice ale Universităţii «Al.I. Cuza» din Iaşi", Seria Psihologie-Ştiinţele Educaţiei.
Petitat, A., 1990, „Sociologie de l'éducation", in Durand, J.-P. ; Weil, R., *Sociologie contemporaine*, Vigot, Paris.
Sadlak, J., 1991, *L'évolution de l'enseignement supérieur en Europe orientale et centrale à la suite des boulversements récents*, in „Perspectives", vol. XXI, nr. 3.
Saint Martin, Monique de ; Gheorghiu, M.D. (coord.), 1992, *Les institutions de formation des cadres dirijeants. Etude comparée*, Maison des Sciences de l'Homme, Paris.
Touraine, A., 1980, *Déclin ou transformation des universités*, in „Perspectives", vol. X, nr. 2.

Cercetarea ştiinţifică şi universitatea

Gheorghe POPA

Între schimbările de esenţă, având consecinţe pe termen lung, produse de Revoluţia franceză se aflau, desigur, şi cele din sistemul de învaţământ. Aceste schimbări constau în înfiinţarea de şcoli centrale în care se oferea o instruire elementară în domenii de bază ca: matematica, fizica şi ştiinţele naturale. Tot acum iau fiinţă şcolile politehnice, şcolile tehnice şi militare şi se înfiinţează *Collège de France*. Aici era acordată o atenţie deosebită dotărilor materiale şi mai ales calităţii profesorilor.

Restauraţia ce a urmat în Franţa după 1830 a încetinit dezvoltarea acestor instituţii, dar n-a putut opri procesul deja declanşat şi care cuprindea, ca element nou şi hotărâtor pentru viitor, activitatea de cercetare ştiinţifică în instituţiile de învăţământ universitar.

Schimbările au influenţat şi învăţământul universitar german, care, prin voinţa lui W. von Humboldt şi prin activitatea neobosită a contemporanului său, marele geolog, geograf şi explorator A. von Humboldt, dezvolta noul tip de universitate. El avea la bază experienţa acumulată în sec. XVIII la Universitatea din Göttingen, care acordase un rol important progresului ştiinţelor naturii şi medicinii. Modelul universităţii din Berlin este preluat, în prima jumatate a sec. XIX, de universităţile din Jena, Heidelberg, Tübingen care prin ideile lor despre libertate şi autonomie universitară deveneau, între altele, şi centre de polarizare a mişcării naţionale de unificare a Germaniei. Noul sistem se dovedeşte viabil. Mai mult, el se dezvoltă şi se consolidează, aşa încât va impune până în zilele noastre sistemul de învăţământ universitar practic.

Sistemul universitar humboldtian aduce, între altele, o nouă concepţie despre viaţa universitară. În universitate sunt create seminarii şi institute specializate în care au loc fructuoase schimburi de idei şi, pentru prima dată, se permite accesul studenţilor la activitatea de cercetare ştiinţifică. Acest din urmă proces se va dovedi deosebit de benefic şi va structura, cu trecerea timpului, o dimensiune esenţială în evoluţia universităţilor moderne.

În ciuda faptului că aceste schimbări au apărut la începutul sec. XIX, totuşi epoca rămâne, în bună măsură, dominată de ideea că universităţile sunt, în primul rând, instituţii în care se transmit adevăruri bine stabilite şi recunoscute. Cât priveşte procesul de descoperire de noi adevăruri, ca rezultat al cercetării ştiinţifice, acesta trebuie să rămână *„un atribut al unei persoane individuale, dotate cu calităţi rare, proprii acestui gen de activitate"*[1]. Acest concept a fost susţinut mai ales în Anglia, unde victoria asupra lui Napoleon a dus la întărirea spiritului conservator şi la creşterea rezistenţei faţă de ideile apărute în Franţa sau Germania.

Spre sfârşitul sec. XIX şi în prima parte a sec. XX, modificările produse în învăţământul universitar european dau primele rezultate remarcabile, concretizate mai ales prin marile descoperiri ştiinţifice din domeniul fizicii. În universităţile din Anglia, Germania şi Franţa s-au dezvoltat puternice şcoli de fizică aflate într-o veritabilă competiţie pentru noi şi noi descoperiri, vizând mai ales desluşirea structurii materiei. Micile comunităţi

1. B. Pippard, „Europhysics news", 28/2, 1997, 42.

academice, în care profesori pasionaţi lucrau alături de studenţi entuziaşti, constituiau locul în care prindeau contur noile idei şi în care acestea erau verificate prin experimente, pe cât de simple, pe atât de ingenioase. Era epoca în care pentru a verifica o ipoteză nouă trebuia să fie creat şi aparatul sau instrumentul cu care să se poată face măsurătorile şi experimentele necesare. A fost perioada de debut a ceea ce va deveni secolul fizicii şi al revoluţiei tehnologice.

În această primă perioada s-a consolidat convingerea că cercetarea ştiinţifică nu poate fi separată de viaţă universitară. Mai mult, ea devine o componentă definitorie a activităţii în comunitatea academică. Pentru a confirma afirmaţia noastră este important să urmărim modul în care au fost realizate câteva dintre principalele descoperiri ştiinţifice ale perioadei.

a) Elaborarea teoriei electromagnetismului (Maxwell 1866)

Examinarea atentă a modului în care s-a ajuns la această teorie unitară a electromagnetismului relevă varianta, să spunem tradiţională, a „descoperitorului" în ştiinţă. Adică, tocmai varianta precizată anterior, specifică perioadei de până la finele sec. XIX, în care o personalitate dotată cu calităţi deosebite realizează singură actul propriu-zis de descoperire ştiinţifică. Totodată, această descoperire a fost făcută în timp ce Maxwell preda fizica la câteva colegii şi universităţi din Anglia, condiţii în care a fost obligat să facă inteligibile studenţilor cunoştinţele vremii despre electricitate şi îndeosebi *„cercetările experimentale asupra electricităţii"* ale lui Faraday. Or, aici se întâmplă acel lucru subtil în care calităţile native incontestabile ale lui Maxwell, completate fericit prin cunoştinţele de matematică, îi permit acestuia o altă perceptie *„a operei lui Faraday"*. Maxwell însuşi declara: *„Eu ştiam că Faraday a fost suspectat de conceperea fenomenului în alt mod decât matematicienii (teoreticienii), în sensul că terminologia lor nu se acorda cu a lui; aveam, de asemenea, convingerea că acest dezacord nu provine decât de la o neînţelegere... Pe măsură ce avansam în studiul lui Faraday, vedeam că metoda sa de a concepe fenomenele era, în realitate, matematică, doar că ea nu era exprimată în forma convenţională a simbolurilor analizei. Constatăm, de asemenea, că ideile sale pot fi exprimate în forma matematică obişnuită şi că pot fi astfel comparate cu cele ale matematicienilor (teoreticienilor) de profesie"*[2].

Geniul lui Maxwell s-a manifestat prin a vedea unitatea fenomenelor electrice şi magnetice într-un mediu în care acestea erau cunoscute disparat şi într-o descriere fenomenologică. Chiar dacă marele Poincaré mai nuanţa în 1888 că: *„savantul englez (J.C. Maxwell, n.a) nu caută să construiască un edificiu unic, definitiv şi bine ordonat"*[3], ceva mai târziu, după decantarea lucrurilor, un alt mare fizician, Max Born, scria: *„Teoria lui Maxwell are ca ţel principal acela de a cuprinde toate fenomenele electromagnetice cunoscute într-o teorie unitară a acţiunii din aproape în aproape, în sensul lui Faraday"*[4].

Sinteza realizată de Maxwell prin exprimarea legilor fundamentale ale electromagnetismului, în forma concentrată a unui set de ecuaţii diferenţiale cu derivate parţiale, are consecinţe extraordinare în dezvoltarea ulterioară, atât a fizicii în general, cât şi a aplicaţiilor ei în electrotehnică, electronică, energetică şi alte domenii. Devenea evident faptul că exprimarea matematică asigură gradul necesar de generalizare a cunoştinţelor ştiinţifice care poate permite abordarea şi rezolvarea ulterioară a unei clase întregi de aplicaţii.

---

2. J.C. Maxwell, *Tratat elementar de electricitate*, Ed. Ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti, 1989.
3. H. Poincaré, *Electricicitate şi optică*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, 1954.
4. M. Born, *Teoria relativităţii a lui Einstein*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, 1969.

b) Elaborarea teoriei relativităţii (Einstein, 1905)

Între marile personalităţi ale ştiinţei mondiale, Einstein se bucură de cea mai largă recunoaştere mai ales dacă se ţine seama şi de popularitatea în rândul, să spunem, al nespecialiştilor. Celebritatea sa vine nu numai din importanţa descoperirilor sale ştiinţifice, cum ar fi : teoria mişcării browniene, teoria fotonilor şi teoria relativităţii (restrânsă şi generalizată), ci şi prin vârsta la care a făcut aceste descoperiri, locul şi modul cu totul particular în care le-a realizat.

Teoria relativităţii restrânse la care ne referim aici a elaborat-o la vârsta de 26 de ani. Adică la numai 5 ani de la absolvirea Facultăţii de Matematică şi Fizică a Politehnicii din Zürich, cu rezultate, suprinzător, nu dintre cele mai bune în accepţiunea tradiţională de notare a rezultatelor la examene! Mai mult, spirit libertin şi neconformist, pasionat, între altele, de muzică (era un apreciat violonist), Einstein era, ca şi Maxwell, profund interesat de înţelegerea lucrurilor, în unitatea lor. El nu se împăca prea bine cu spiritul „academist" al profesorilor săi şi, decât să audieze cursurile regulate, prefera să studieze singur. Era un pasionat al laboratoarelor, dar şi acolo lucra după norme şi reguli proprii, ceea ce i-a atras o oarecare antipatie din partea profesorilor, antipatie care va duce la blocarea şanselor de a ocupa un post la Politehnica din Zürich, apoi şi în învăţământul liceal. Dupa circa doi ani de căutări, printr-un prieten de studii, obţine un post la Berna, într-un oficiu al unui birou de brevete.

Mult mai târziu, în notele sale autobiografice, Einstein se referă la această perioadă de dinainte de 1905 cu următoarele cuvinte :

„De fapt, este o adevărată minune că metodele contemporane de învăţământ n-au sugrumat complet sfânta dorinţă de a cunoaşte, căci această gingaşă plantă are nevoie nu numai de stimulare, dar mai ales de libertate, fără de care ea piere în mod inevitabil"[5]. sau :

„Întocmirea brevetelor era pentru mine o binecuvântare. Ea îmi dădea ocazia să mă gândesc la fizică. În afară de asta, o profesiune practică este, în general vorbind, o salvare pentru un om ca mine : ocupaţiile academice forţează pe tineri să dea fără întrerupere producţie ştiinţifică şi numai caracterele tari pot să reziste tentaţiei analizelor superficiale"[6].

Aparent, experienţa lui Einstein pare a fi o excepţie de la regula ce a dominat multe decenii evoluţia unui savant. În cele mai multe din cazuri, savanţii s-au format şi s-au consacrat în universităţi. În realitate, aşa cum recunoaşte Einstein în citatele de mai sus, formarea sa a fost în Politehnica de la Zürich, adevarat, într-un mod popriu, dar libertatea de care s-a bucurat a fost un element hotărâtor. Einstein a devenit universitar abia după ce s-a impus ca om de ştiinţă şi după ce făcuse dovada capacităţii sale de creaţie.

Opera ştiinţifică a lui Einstein ne arată că el a fost, indiscutabil, un caracter puternic care a ştiut să-şi ia singur, dacă era nevoie, libertatea necesară creaţiei. Un lucru exprimat explicit de Einstein trebuie reţinut ca un adevăr de cultivat, mai ales în condiţiile de astăzi, şi anume : nevoia de a găsi şi stimula spiritele dornice de cunoaştere. Or, acest lucru este cel mai uşor de făcut în şcoală şi mai ales în universitate. Mai trebuie ca universitatea, prin slujitorii ei, să nu „uite" că are obligaţia să ofere tinerilor libertatea exprimării ideilor noi şi să dezvolte calităţile necesare selectării acelor idei cu adevarat valoroase.

Teoria relativităţii este un exemplu strălucit al unei gândiri neconforme cu principiile clasice, în acest caz, ale fizicii. Cunoscând şi înţelegând foarte bine descoperirile lui Larmor, Fitzgerald, Lorentz şi Poincaré, Einstein are inspiraţia şi curajul să emită principii cu totul noi care conduc la o altă înţelegere a categoriilor primare de spaţiu şi timp, cu implicaţii majore în dezvoltarea teoriilor fizicii şi filosofiei sec. XX.

---

5. A. Einstein : *Philosopher Scientist*, ed. By Paul A. Schilpp, New York, 1951, p. 17.
6. B.G. Kuznetov : *Albert Einstein*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, 1968, p. 26.

Einstein pare să fie ultimul din suita marilor oameni de ştiinţă a căror creaţie este în bună măsură, sau chiar exclusiv, rodul activităţilor individuale şi mai puţin rezultatul unei activităţi de echipă. Noile descoperiri care au urmat în ştiinţă, în general, şi în fizică în mod special, vor fi în primul rând rezultatul unor colaborari între grupe, mai mici sau mai mari, de cercetători, formate în jurul unor mari personalităţi sau în laboratoare cu tradiţie.

c) Elaborarea mecanicii cuantice (Planck 1900, Einstein 1906, Bohr 1912)

La 1900, Plank era un respectat profesor de fizică al Universităţii din Berlin care credea cu tărie în ideea exprimată de Philipp Jolly că „fizica este o ştiinţă în esenţă încheiată"[7]. Cu toate acestea, Planck încerca să explice distribuţia energetică a radiaţiei corpului negru pornind de la o nouă ipoteză care curând se va dovedi a fi de fapt un *postulat cuantic*. Astfel, Planck consideră că energia particulelor oscilante din modelul adoptat nu se modifică continuu prin emisie, ci discontinuu, în salturi. Mai mult, raportul dintre energia cuantei de energie emise la fiecare salt şi frecvenţa oscilaţiilor luminii reprezintă o constantă universală. Ulterior, această constantă îi va purta numele (h - constanta lui Planck). Deşi noul model conduce la un rezultat verificabil experimental, Planck nu este convins de valabilitatea lui.

Einstein preia ideea de cuantă de energie şi o foloseşte la explicarea fenomenului fotoelectric în 1906, pentru ca şase ani mai târziu Bohr, la Universitatea din Copenhaga, să propună un model atomic în care stările energetice ale acestuia sunt de asemenea cuantificate, diferenţa de energie între două stări cuantice ale atomului fiind egală cu energia fotonului emis sau absorbit.

Ca şi teoria relativităţii, noua teorie a cuantelor venea în contradicţie cu principiile clasice. Eforturile de a construi o nouă teorie necontradictorie l-au condus pe Heisenberg la crearea mecanicii cuantice şi pe De Broglie la fondarea mecanicii ondulatorii. Ulterior, Schrodinger, Pauli şi Dirac au contribuit la dovedirea faptului că formalismele sunt, până la urmă, identice, formând de fapt un sistem logic închis.

Cu toate că teoria relativităţii s-a bucurat de mai multă receptivitate, chiar şi în rândul nespecialiştilor, mai ales prin speculaţiile legate de elementele fundamentale ale contracţiei etalonului de spaţiu şi ale dilatării etalonului de timp, specialiştii consideră astăzi că mecanica cuantică este cea mai mare descoperire a laboratoarelor universitare din secolul nostru. Pentru a susţine acest punct de vedere este suficient să detaliem doar câteva consecinţe principale ale noii teorii care se referă la structura materiei sau, cu un termen deseori folosit, *microcosmosul*: modelele atomice şi moleculare, energia nucleară şi microelectronica.

Elaborarea modelelor atomice şi moleculare a stimulat, în primul rând, cercetările ştiinţifice orientate înspre structura *lumii subatomice,* ceea ce a dus, de exemplu, la descoperirea structurii nucleului şi, mai apoi, a fascinantei lumi a aşa-numitelor particule elementare care sugerează o structurare încă mai fină a materiei subatomice.

Acest domeniu de cercetare fundamentală aduce cel puţin două trăsături noi în activitatea de cercetare de după al doilea razboi mondial.

Prima trăsătura este legată de nevoia unor investiţii mari în echipamente deosebit de complexe, de tehnologii înalte, de multe ori unicat şi de aceea deosebit de scumpe. Acest lucru a determinat dezvoltarea unor institute şi centre de cercetare specializate, cu finanţare de cele mai multe ori multinaţională (de exemplu CERN la Geneva - finanţat de Comunitatea Europeană şi Institutul de Cercetari Nucleare de la Dubna din Rusia - finanţat de fostele ţări socialiste).

---

7. Max von Laue, *Istoria fizicii*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, 1965.

A doua trăsătură arată că cercetările se desfăşoară în echipe numeroase şi foarte complexe. De cele mai multe ori echipele cuprind atât fizicieni teoreticieni, cât şi specialişti în diferite domenii practice cum sunt: vidistica, câmpurile magnetice intense, fizica nucleară, informatica etc. În majoritatea cazurilor, echipele cuprind deopotrivă universitari, dar şi specialişti încadraţi pentru activităţi exclusiv de cercetare.

Astăzi, cercetările, din domeniul energiilor înalte sunt organizate şi desfăşurate de câteva puteri industriale şi se manifestă o evidentă pierdere de ritm în raport cu dezvoltările anterioare sau cu alte domenii de cercetare ştiinţifică. Un exemplu edificator este îngheţarea proiectului de construire în Statele Unite a unui nou accelerator de particule cu performanţe deosebite (renumitul SCC).

Cercetările ştiinţifice intreprinse în perioada interbelică, în principal în laboratoarele universitare, au condus, o dată cu descoperirea structurii nucleului, la identificarea unei noi forme de energie ce se manifestă la nivelul structurilor nucleare. Foarte rapid s-a constatat că noua energie, numită nucleară, deschide în primul rând şi alte perspective dezvoltării industriale, datorită faptului că noua formă de energie este disponibilă în cantităţi mult mai mari, fiind complementară celorlalte surse energetice (în principal a combustibililor fosili). Din păcate, cum s-a întâmplat deoseori în istoria omenirii, şi această descoperire a condus mai întâi la o experienţă tragică. Este foarte cunoscut faptul că prima explozie nucleară a fost folosită în cel de-al II-lea razboi mondial pentru intimidarea Japoniei şi, mai târziu, această energie a constituit elementul de presiune şi şantaj dintre cele două blocuri militare, pe durata *războiului rece*.

Cercetările ştiinţifice din domeniul nuclear iniţiate în universităţi în primele decenii ale sec. XX, în Franţa de cei patru Curie, în Germania de Hahn şi Meitner, în Anglia de Rutherford şi Oliphant sau în Italia de Fermi, au condus la alte două trăsături ale activităţilor de cercetare ştiinţifică, ce se adaugă la cele menţionate anterior.

Una ar fi aceea că se pune pentru prima oară problema unor cercetări ştiinţifice planificate in vederea atingerii unui scop precis. Cea de a doua caracteristică este legată de interesul militar şi protejarea cercetărilor din punctul de vedere al secretului militar. Aşa a luat naştere, în timpul celui de-al II-lea razboi mondial, proiectul Manhattan cu scopul precis de fabricare a bombei atomice. Proiectul a mobilizat forţe şi mijloace de neimaginat în viaţa civilă a acelor vremuri. Cele mai ilustre nume din fizica epocii: Openheimer, Teller, Fermi, Bohr şi, indirect, chiar Einstein au participat la acest program nuclear.

În a doua jumatate a sec. XX, cercetările ştiinţifice de mare anvergură sunt tot mai mult concentrate în programe naţionale sau internaţionale, înglobând teme de interes general, deschise publicului larg. Dar, în acelaşi timp, trebuie remarcată puternica implicare a factorului militar. Aşa s-a dezvoltat, de exemplu, în Statele Unite, proiectul Apollo care, oficial, răspundea programului de zbor spaţial, cu prima etapă – Luna, dar care acoperea de fapt interesul militar de dezvoltare, între altele, a unor rachete puternice. La fel, proiectul de fuziune laser care îşi propunea dezvoltarea cercetărilor de fuziune nucleară prin încălzirea plasmei cu radiaţia laser de mare putere, masca în realitate cercetările de interes militar legate de ceea ce s-a răspândit ulterior sub denumirea de *războiul stelelor*. Proiecte similare, secrete, au fost desfăşurate şi în fosta Uniune Sovietică. Cercetarile se efectuează în institute specializate, de multe ori militarizate, în care colaborează şi specialişti din universităţi. În acest fel autonomia universitară devine o noţiune ce poate fi amendată sub multe aspecte. Mai mult, experimentele tragice au condus la generarea unor probleme etice şi morale în condiţiile în care descoperirile ştiinţifice pun în pericol viaţa şi chiar existenţa omenirii ca întreg. Din păcate, aceste probleme n-au primit încă o soluţie. Mai mult, în condiţiile performanţelor de astăzi, ele devin mai grave prin posibilitatea manipulării genetice ca rezultat al succeselor realizate în cercetările de biologie moleculară.

Până acum, omenirea a înţeles, sperăm, măcar pericolul pe care îl reprezintă cursa înarmărilor nucleare. Ultima parte a istoriei noastre ne dă speranţa limitării folosirii energiei nucleare doar la scopuri civile.

Cea de a treia mare consecinţă a fundamentării mecanicii cuantice o constituie posibilitatea producerii de substanţe şi materiale noi. Între acestea, semiconductorii, de exemplu, descoperiţi la mijlocul sec. XX, au revoluţionat complet industria electronică, aceasta cunoscând astăzi o extindere greu de imaginat cu numai câţiva ani în urmă. Cercetările ştiinţifice efectuate deopotrivă de laboratoarele universitare şi de laboratoarele industriale au condus la dezvoltarea microelectronicii, la miniaturizarea dispozitivelor şi circuitelor electronice stimulând un alt domeniu al ştiinţei – informatica.

Ce ne propunem acum este să vedem cum s-a ajuns la astfel de performanţe. În primul rând, semnalăm că existau deja bazele teoretice ale noilor fenomene fizice. Apoi, noile tehnici de producere a semiconductorilor, pe de o parte, şi a dispozitivelor semiconductiare realizate, pe de altă parte, nu au necesitat echipamente prea complicate şi nici costisitoare. Aceste tehnici şi tehnologii au putut fi dezvoltate în laboratoarele universitare, de cele mai multe ori prin contribuţia directă a studenţilor de la cursurile postgraduate. Mai mult, componentele electronice realizate au permis rapid producerea de noi aparate de laborator, care au dus la dezvoltarea unei industrii electronice remarcabile, noua industrie punând la dispoziţie echipamente mai ieftine şi mai performante. Procesul s-a dezvoltat „în avalanşă", aici fiind angajate cele mai multe laboratoare de cercetare din universităţi, cu mijloacele financiare proprii, sau cu sprijin din partea firmelor industriale.

La rândul lor, firmele industriale şi-au dezvoltat laboratoare proprii de cercetare în care erau invitaţi atât profesori, cât şi studenţi, oferindu-li-se posibilitatea să contribuie la lucrările de cercetare cu privire la noile dezvoltări tehnologice. Un exemplu tipic al acestei dezvoltări îl găsim în Statele Unite. Astfel, după descoperirea tranzistorului, în 1947 în laboratoarele *Bell Telephone*, de către Bardeen, Brattain şi Shockely, în mai puţin de 15 ani, într-o întreagă regiune în vecinătatea localităţii Los Angeles s-a dezvoltat o uriaşă industrie electronică, regiune care a primit şi numele simbol de *Silicon Valley*.

Exemple similare se găsesc practic în toate ţările. Astfel, în fosta Uniune Sovietică au luat fiinţă adevărate oraşe dedicate ştiinţei, Novosibirsc, Gorki sau Tomsk. Aici funcţionează complexe formate din şcoli pentru elevi supradotaţi, universităţi, institute politehnice şi institude de cercetare alături de ateliere sau chiar întreprinderi specializate pentru produse de înaltă tehnologie.

În Europa, la Eindhoven, în urmă cu circa 30 de ani, a luat fiinţă Universitatea Tehnică, în care sunt pregătiţi specialişti pentru industria electronică din oraş, iar în laboratoarele universitare se efectuează cercetări ale căror rezultate sunt transferate producţiei industriale. La rândul său, concernul Philips pune la dispoziţia profesorilor şi specialiştilor din universităţi laboratoarele sale pentru rezolvarea problemelor tehnice şi ştiinţifice care apar.

Toate acestea aduc alte trăsături caracteristice cercetării ştiinţifice din epocă. Astfel, se extinde noţiunea de *securitate a informaţiei ştiinţifice,* legată în primul rând de concurenţa economică. Aceasta duce la dezvoltarea sistemului de brevetare a rezultatelor ştiinţifice cu aplicaţii practice. Pe de altă parte, sunt luate măsuri de desfăşurare în secret a unor cercetări ştiinţifice, cu deosebire a celor aplicative. Toate acestea conduc, într-o oarecare măsură, la îngrădirea circulaţiei ştiinţifice.

Cea de a doua jumatate a sec. XX a fost, fără îndoială, perioada de succes a laboratoarelor universitare şi industriale în dezvoltarea microelectronicii.

Microelectronica a permis automatizarea pe scară largă a unor industrii întregi cu tendinţe de a pătrunde în toate sferele vieţii economice şi sociale şi chiar a activităţilor cotidiene din fiecare casă.

Dar cea mai mare influenţă pe care a produs-o aceasta miniaturizare a dispozitivelor electronice s-a manifestat, fără îndoială, în domeniul informaţiei. Noile circuite electronice ultraminiaturizate şi cu timpi de răspuns foarte mici au determinat o adevărată revoluţie în domeniul tehnicii de calcul şi, implicit, al algoritmilor de calcul, al sistemelor de prelucrare, transfer şi stocare a informaţiei. Aşa a apărut, relativ recent, sistemul Internet

care, în minimum de timp, indiferent de distanţele reale, permite comunicarea între toţi corespondenţii contactaţi la reţea. De precizat că prin noul sistem de stocare a informaţiei există perspectiva realizării unor întregi biblioteci electronice în care informaţia, altfel cuprinsă în rafturi întregi de cărţi sau reviste, să poată fi stocată pe un simplu disk (CD-ROM). Mai mult, accesul la informaţii este aproape instantaneu, din orice parte a globului.

Noile dezvoltări în domeniul microelectronicii, al electronicii de comunicaţii şi al informaticii permit globalizarea procesului de informare şi monitorizare la scară planetară a unor probleme de interes major. Cercetările ştiinţifice în acest domeniu sunt în plină dezvoltare.

Totodată, mijloacele de calcul permit simularea pe calculator a diferitelor situaţii imaginate sau petrecute real. Aceste simulări sunt, în bună măsură, dar în anumite limite, la îndemâna oricărui laborator universitar şi permit o optimizare remarcabilă a procesului de învăţare şi/sau de cercetare ştiinţifică. Un exemplu binecunoscut a fost acela al simulării accidentului rachetei Apollo 13. Simulările au permis aflarea în timp util a soluţiei la problema apărută în timpul zborului şi găsirea variaţiei posibile de aducere a echipajului pe Pamânt în condiţii de siguranţă. Atenţia în această direcţie trebuie îndreptată înspre pericolul creării universurilor imaginare.

Aceleaşi mijloace electronice permit astăzi planificarea şi monitorizarea unor experimente ştiinţifice care în alte condiţii ar fi fost fie imposibil de realizat, fie ar fi cerut un volum foarte mare de mijloace şi o perioadă mare de timp pentru efectuarea lor. Mai mult, aceste experimente pot fi *memorate* şi reluate virtual, la nevoie, în procesul de instruire a viitorilor specialişti.

Şi domeniul exprimării artistice, reprezentând cealaltă extremă a modului de comunicare între oameni, a fost afectat de aceste dezvoltări ale ştiinţei. În diferite colegii universitare, studenţii inventivi au compus piese muzicale folosind mijloacele electronice de sinteză a sunetelor, iar artiştii plastici *modelează* operele lor folosind grafica spaţială (3D).

Care sunt principalele consecinţe ale acestor dezvoltări tehnologice în viaţa universitară şi a cercetării actuale? Fără a avea pretenţia unui răspuns complet, aş reţine între aceste consecinţe următoarele:

a) Asimilarea rapidă a noilor cunoştinţe şi ale descoperirilor ştiinţifice şi *perimarea* noţiunii de *descoperitor în ştiinţă*.
b) Necesitatea învăţării şi formării continue.
c) Creşterea interesului pentru pregătirea superioară, marcată prin creşterea numărului studenţilor şi a instituţiilor de învăţământ superior.
d) Tendinţa de ierarhizare a universităţilor în funcţie de performanţele lor în pregătirea specialiştilor şi cercetarea ştiinţifică.
e) Creşterea numărului laboratoarelor de cercetare ştiinţifică, al publicaţiilor ştiinţifice şi al manifestărilor dedicate acestei activităţi.
f) Evidenta tendinţă de dezvoltare a domeniilor interdisciplinare.

Nu voi insista în dezvoltarea acestor caracteristici, dar o concluzie generală se impune.

Etapa de până acum a cercetării ştiinţifice universitare a fost marcată de ştiinţele fizicii prin dezvoltările prezentate mai sus. Acum pare a se reedita criza sfârşitului de sec. XIX, cel puţin în domeniul ştiinţelor exacte şi aplicate. Un posibil prognostic al etapei viitoare ar fi dezvoltarea cercetărilor în domeniul biologiei. În acest sens circulă deja sintagma: *sec. XX a asigurat desluşirea atomului, sec. XXI pare a fi destinat desluşirii ADN-ului*. Din nou, universităţile au şansa să joace rolul principal şi, de aceea, le dorim succes.

Elitele universitare

Viorel BARBU

În anul 1993 a apărut în Statele Unite o carte intitulată *Impostorii în cetate*, care a stârnit multe controverse în mediile universitare americane. Autorul, fost profesor de economie la faimoasa *Business School* de la Harvard, în prezent jurnalist la un mare periodic de pe coasta de Est, se arăta deosebit de aspru cu foştii săi colegi şi, de fapt, cu întregul sistem universitar american. Ceea ce autorul reproşează profesorului american, în general, este, aşa cum arată şi titlul cărţii, ocuparea unui loc nemeritat în sistemul de valori intelectuale. În opinia autorului, profesorul american a încetat de mult să mai fie un model pentru studenţi şi să mai facă parte din elita intelectuală a Americii ; competenţa sa ştiinţifică şi prestaţia didactică sunt mediocre, scrie cărţi şi lucrări care, în cel mai bun caz, sunt citite doar de către colegii săi şi, în plus, se bucură de numeroase avantaje materiale (salarii mari, poziţii permanente prin sistemul de tenure, vacanţe şi concedii prelungite) care nu sunt onorate de o contribuţie pe măsură în societatea americană. Desigur că această critică, împreună cu observaţiile de mai sus, este exagerată şi nedreaptă. Deşi universităţile nu mai deţin astăzi monopolul creaţiei şi inovaţiei ştiinţifice şi culturale ele sunt totuşi centre ştiinţifice de primă mărime, contribuind în mod esenţial la alcătuirea configuraţiei culturale a societăţii contemporane. De fapt, asemenea critici nu sunt evenimente izolate, fiind frecvente şi în Europa. Ele exprimă nemulţumirile societăţii civile şi ale administraţiei guvernamentale faţă de performanţele educative şi ştiinţifice ale universităţii şi, mai ales, faţă de pretinsul său elitism. Este destul de răspândită opinia că, în universităţi, libertatea intelectuală apărată de autonomia universitară şi inamovibilitatea poziţiei profesorale este folosită pentru a promova o cercetare fără sens şi finalitate socială precum şi un model de educaţie perimat, dominat de principiile elitiste ale sec. XIX. Este acelaşi tip de discurs lansat la sfârşitul anilor '60 de contestaţia studenţească de stânga care, pe lângă alte vicii capitale, acuză universitatea occidentală de elitism şi de promovare a unor valori nedemocratice. Această critică nu a rămas fără efect, deoarece în puţine universităţi se mai vorbeşte astăzi de cultivarea şi promovarea elitelor ca scop al educaţiei. Elitismul intelectual abordat ca o concepţie şi comportament academic s-a treansformat într-un păcat, iar universităţile – între timp devenite foarte sensibile la orice critică ce pune în discuţie funcţiile lor sociale – nu-l agreează la nivel oficial. Acest fapt este cu deosebire vizibil în sistemul universitar american, unde mai puţin decât în cel european, dominat multă vreme de spiritul humboldtian, universităţile, chiar şi cele de mare prestigiu, nu au pretins şi nu şi-au făcut un ideal din cultivarea elitelor intelectuale, deşi ele reprezintă încă un punct de atracţie pentru acestea. Scopul lor a fost şi este unul pragmatic : eficienţa didactică şi performanţa în cercetare ca principale căi de a atrage studenţi şi fonduri. În realitate, antielitismul sistemului occidental de învăţământ este doar aparent şi nu funcţionează decât la nivelul discursului ; în toate ţările avansate din Europa, America de Nord şi Asia funcţionează universităţi şi colegii exclusiviste în care sunt pregătite elitele ştiinţifice, tehnocratice şi politice ale ţării ; este cazul marilor şcoli pariziene, al marilor universităţi americane de pe coasta de est şi de vest, al colegiilor din Cambridge şi Oxford şi exemplele ar putea continua. Acestea sunt adevăratele centre de excelenţă ale învăţământului superior mondial şi ele funcţionează în paralel cu

reţeaua publică sau privată de universităţi destinate unui ţel mai modest, dar nu mai puţin necesar: pregătirea competenţelor de nivel mediu fără de care nu ar putea funcţiona societatea industrială modernă. Am adus în discuţie aceste aspecte deoarece ele interesează în egală măsură şi universitatea românească de azi, aflată la începuturile restructurării sale. Orice politică universitară responsabilă trebuie să opteze şi pentru un anumit tip de valori şi standarde intelectuale pe care este dispusă să le promoveze. Ce ar trebui să fie profesorul universitar? Un dascăl eficient sau în primul rând un savant? Sunt actualele norme de selectare şi promovare ale profesorilor prea exigente sau excesiv de largi? Universitatea trebuie să fie o pepinieră de elite sau o şcoală deschisă care trebuie să-şi adapteze structura şi obiectivele educative în faţa presiunii cifrelor de şcolarizare? Iată numai câteva din întrebările la care ar trebui să găsim un răspuns în perioada următoare. Am înţeles aici prin elită acea parte a comunităţii academice recunoscută de mediile ştiinţifice şi culturale prin rezultate de vârf. Elita nu se confundă cu partea superioară a ierarhiei academice şi nu se legitimează decât prin valoare profesională şi intelectuală. Ea este segmentul creativ al comunităţii academice şi pare evident faptul că universitatea trebuie să rămână mediul natural de existenţă a elitelor ştiinţifice şi că este datoare să formeze şi să întreţină medii elitiste. Atunci când acestea dispar sau când printr-o politică deliberată ori din neglijenţă sunt împiedicate să se dezvolte, se distruge cel mai înalt nivel de cutezanţă creativă în ştiinţă şi cultură şi se înlocuieşte cu nesfârşite activităţi mediocre. Este o adevărată moarte entropică a mediului şi spiritului universitar. Nu este totuşi lipsit de sens să ne întrebăm care este locul elitelor în universitatea românească şi dacă aceasta este capabilă să le ofere condiţii optime de dezvoltare şi afirmare. Prima concluzie este că şcoala şi, în particular, universităţile româneşti nu au dus niciodată lipsă de tineri talentaţi şi creativi, capabili, în principiu, să atingă niveluri înalte de performanţă. Meritul este în primul rând al liceelor, dar şi al universităţii, al cărui prestigiu în societatea românească s-a menţinut, în mod inexplicabil, intact chiar în condiţii deosebit de dificile. Este însă tot aşa de adevărat că universitatea nu a putut decât parţial fructifica acest influx de talente, multe dintre ele eşuând în profesii şi activităţi sub standardul lor intelectual chiar şi atunci când au putut fi recuperate de mediul academic. Această stare de fapt a devenit evidentă mai ales în ultimii 15 ani ai dictaturii, când a existat o politică manifestă de descurajare a elitelor şi a performanţelor individuale în ştiinţă şi cultură. Trebuie să mai menţionăm faptul că, în ultimii ani, universitatea îşi epuizase o bună parte din potenţialul său ştiinţific şi instructiv; cele mai multe şcoli care au dat prestigiu învăţământului românesc au dispărut o dată cu personalităţile care le-au creat şi le-au dat strălucire. De aceea, tinerii care veneau în universităţi nu puteau decât în puţine cazuri să beneficieze de o îndrumare ştiinţifică competentă şi, mai ales, de contacte cu oameni de ştiinţă şi personalităţi universitare şi culturale veritabile. Această situaţie continuă şi în prezent fiind accentuată de migrarea fără precedent a competenţelor şi talentelor tinere în universităţile şi institutele de cercetare din Europa şi America de Nord. Dacă va continua în proporţiile actuale, fenomenul, care se manifestă cu precădere în domeniile ştiinţific şi tehnologic, va amplifica criza de cadre a universităţilor româneşti, aducându-le în câţiva ani la nivelul ţărilor sărace. Ar mai trebui poate să adăugăm faptul că, în lipsa unui sistem solid de valori însuşit de comunitatea universitară, s-a făcut şi se face simţită tendinţa de a substitui elitele universitare cu o birocraţie ierarhică ce colecţionează putere administrativă şi impune tinerilor universitari standardele ei intelectuale scăzute. Această stare de fapt pare a fi confirmată şi de sistemul de promovare în universitatea românească de azi care, practic, interzice unui tânăr de excepţie să devină profesor înainte de 35 de ani, impunând criterii rigide (cursuri publicate sau multiplicate, un număr strict de lucrări, o anumită vechime într-un post inferior) care nu selectează adevăratele valori, ci un anumit tip de universitar mai bine adaptat la un sistem clădit în jurul unor criterii formale de valoare. Adevărata democratizare a universităţii româneşti va trebui să înceapă de fapt cu schimbarea acestor mentalităţi şi afirmarea fără echivoc a conceptului de valoare, nu raportat intereselor de grup şi spiritului parohial de referinţă,

ci performanţelor mondiale. Tendinţa, atât de răspândită în şcoala noastră, de a trata sub presiunea specializării, educaţia studenţilor, ca pe un proces de îndoctrinare în domenii particulare de cunoaştere, excluzând deschiderile spre alte tipuri de experienţe intelectuale, este la fel de dăunătoare formării elitelor.

Existenţa şi recunoaşterea elitelor ridică totuşi unele probleme mai delicate privitoare la relaţiile lor cu adevăratele comunităţi universitare, republici academice, precum şi la modul specific în care această aristocraţie a spiritului se manifestă în cadrul democraţiei universitare. Atâta timp cât elita nu se transformă într-o ierarhie universitară, deci nu-şi asumă privilegii şi drepturi exterioare criteriilor academice, ea nu intră în conflict cu comunitatea universitară în ansamblu sau cu membrii săi. Este adevărat că recunoaşterea elitelor înseamnă acceptarea şi, eventual, statuarea inegalităţii individuale, dar este o inegalitate determinată nu de poziţie socială sau de funcţie, ci de valoare intelectuală, singura discriminare pe care lumea academică poate şi trebuie să o accepte şi, eventual, să o impună. Realitatea este, totuşi, mai nuanţată, deoarece, ca şi în lumea naturală, există şi în câmpul social tendinţa ireversibilă a oricărui sistem închis de a evolua prin acumulare de entropie spre stări mai stabile care oferă mai multă siguranţă şi putere în mediul ambiant. Raportată la câmpul universitar, aceasta se manifestă prin tendinţa elitei sau a unor grupuri ale ei de a-şi subordona ierarhiile sau de a obţine poziţii de influenţă în cadrul acestora. Nu de puţine ori aici este sursa unor conflicte ireconciliabile care macină energiile comunităţii şi generează instabilitate în structurile universitare. Desigur că ele sunt totuşi fenomene secundare şi nerelevante pentru modul de manifestare a elitelor.

Ar trebui să încheiem cu un răspuns la întrebarea dacă în momentul de faţă universitatea românească poate să-şi formeze elitele de care are, fără îndoială, nevoie şi dacă aceasta ar trebui să fie una din priorităţile sale. Nu este uşor de dat un răspuns motivat, deoarece posibilităţile şi carenţele sistemului nostru de învăţământ nu sunt decât cunoscute şi, după ştiinţa noastră, un studiu complet nu a fost încă realizat. Pe de altă parte, elitismul nu se poate defini doar prin selectivitate sau excelenţă, conceptul având un sens cultural mai larg şi de aceea cu atât mai greu de programat şi realizat prin mijloace strict educative. De asemenea, competitivitatea domeniilor diferă mult, iar realizarea excelenţei în educaţie şi în cercetare, chiar într-un număr restrâns de direcţii, presupune programe speciale şi un efort financiar şi uman considerabil. De aceea, este de aşteptat ca în universităţile româneşti „transferul" spre excelenţă să fie unul mai lent şi orientat pe direcţii prioritare, selectate cu grijă şi sprijinite de programe şi investiţii străine. Cred că nu poate continua actualul proces de creştere a efectivelor de studenţi fără a produce grave dezechilibre pe piaţa forţei de muncă şi, mai ales, fără a impieta serios calitatea învăţământului prin risipa mijloacelor de care dispune. Tocmai pentru a deveni centre de excelenţă, marile universităţi, sau măcar unele dintre ele, ar trebui să impună standarde ridicate la admitere şi să-şi reducă cifrele de şcolarizare. Se impune ca evident faptul că, indiferent de vechime şi faimă, o universitate românească nu va conta în viitor decât dacă va realiza această excelenţă şi, mai ales, dacă va avea un corp profesoral de elită; preţuirea valorilor şi întreţinerea unei atmosfere favorabile formării şi dezvoltării lor este o componentă esenţială şi mai puţin costisitoare a acestui efort.

Excelența ca indicator al prestigiului universitar

Carmen M. CREȚU

Intervenţia noastră este centrată pe fenomenele de *excelenţă* şi *prestigiu* în procesualitatea lor din perimetrul câmpului universitar. Universitatea este abordată prin prisma celor două fenomene nu numai ca instituţie de educaţie şi de cultură, ci şi ca barometru al capitalului de optimism la care are dreptul o naţiune atunci când se gândeşte la propria sa devenire. În demersul nostru, accentul va fi pus nu atât pe definirea conceptelor, cât pe identificarea determinanţilor acestora. Desigur, până la un punct, între definirea unui concept şi explicarea etiologiei sale există similitudini. Dar, în timp ce dimensionarea ariilor semantice ale excelenţei şi prestigiului ne orientează către teorie, către valorificarea în contextul instituţiei universitare a concepţiilor despre cele două noţiuni, dezvoltate pe registrele epistemologice ale psihopedagogiei şi sociologiei, discuţia despre determinanţii lor ne conduce preponderent spre câmpul aplicaţiilor interdisciplinare, nu numai psihopedagogice şi sociologice, dar şi istorice şi de politică educaţională.

Latura aplicativă a unui asemenea demers se reliefează şi mai mult prin adiţionarea problemei raportului dintre excelenţă şi prestigiu:

Excelenţa determină în orice condiţii istorice şi politice prestigiul universitar?

Prestigiul este conferit întotdeauna şi în primul rând de excelenţă?

Întrebările pot fi etichetate retorice prin evidenţa răspunsurilor laconice. Şi totuşi, pentru educaţia universitară românească contemporană, credem că ar fi utilă o detaliere a răspunsurilor, elaborate prin cercetarea comparativă a criteriilor de valoare înglobate în cele două noţiuni şi a determinanţilor fenomenelor semnificante în etape istorice diferite sau în regimurile politice succesive din sec. XX. Analiza îşi propune să avanseze pe următoarele direcţii investigative: *forme de expresie a excelenţei şi a prestigiului universitar în câteva momente din istoria universală a universităţii; semnificaţia prestigiului universitar înainte şi după 1989 în România; semnificaţia excelenţei universitare în perioada interbelică şi astăzi; evoluţiile excelenţei şi prestigiului universitar pe alte meridiane geopolitice.*

Lucrarea porneşte de la *ipoteza* că dincolo de câteva repere generale, legate de sistemele de valori perene, în definirea excelenţei şi prestigiului universitar şi în inventariile de determinanţi există diferenţe semnificative în funcţie de contextele istorice, politice, educaţionale şi legislative la care ne raportăm.

Deschidem în paralel cinci orizonturi către universurile excelenţei universitare din timpuri şi locuri diferite: *Grădina Akademos, Şcoala şi Academia Palatină, Universitatea Yale, New Haven - SUA, Universitatea românească interbelică, Universitatea românească în anii 1948-1990, Universitatea românească actuală.*

Metodologia se axează pe studiul documentelor, al literaturii istorice, pedagogice şi sociologice, pe analiza legislaţiei şi analiza comparată, pe studiul de caz.

Indicatorii urmăriţi:

1. cadrul istoric şi caracteristicile definitorii ale şcolii;
2. determinanţii excelenţei, în percepţia epocii şi a comunităţii respective;
3. criteriile de evaluare a prestigiului universităţii.

Universuri ale excelenţei ca politici ale prestigiului universitar

I. *Spiritul educaţional al Atenei antice. Şcoala socratică, Grădina Akademos şi Lykeion*

Triada de aur a ereditǎţii întemeitoare de model european de educaţie intelectuală, transmis de atenienii antici şi admirat peste secole şi schimbări până astăzi, este, fără îndoială, Socrate-Platon-Aristotel. Dincolo de personalitatea copleşitoare transpusă în opera practică şi scrisă de fiecare dintre cei trei educatori-filosofi, triada exprimă încă un spirit copărtaş: Atena antică. Prin imnurile şi cântecele dedicate zeilor, eroilor sau învingătorilor Jocurilor Olimpice, prin textele din Solon, Hesiod şi Homer, care deţineau locul principal în conţinuturile învăţământului, prin exerciţiile de aritmetică şi geometrie pitagoreică ce făceau parte parcă mai mult din istoria poporului grec decât din matematică, prin exersarea autocontrolului, moderaţiei şi măsurii cu ajutorul lirei, harpei şi a flautului sau prin învăţarea regulilor de competiţie, dură, dar dreaptă, din palestrele şi gimnaziile situate departe de zgomotul şi grijile oraşului, tinerii atenieni, mai ales cei care dispuneau şi de mijloace materiale, nu puteau să se îndrepte decât către şcolile sofiştilor, ale retorilor şi ale filosofilor. Forma filosofică de învăţământ, în expresia celebrului profesor de retorică Isocrate (436-338 î.e.n.), era considerată ca având prin excelenţă un caracter educativ-practic, întrucât forma „capacitatea de a judeca şi de a-i conduce pe ceilalţi" şi avea „efecte asupra vieţii sociale şi a destinului oamenilor".

În această atmosferă Socrate (469-399 î.e.n.) a fundamentat, după relatările lui Platon şi Xenofon, prima formă de şcoală superioară care orienta procesul de educaţie spre cultivarea cu precădere a raţiunii şi spre eliberarea de ascultarea servilă. În dialogurile lui Socrate cu discipolii sau cu adversarii săi, un loc central îl ocupa definirea virtuţilor ca modalitate de creştere morală. Predarea virtuţii prin metoda maieutică nu era un exerciţiu sofist de virtuozitate verbală, ci un efort de autocunoaştere.

Trăind în preajma lui Socrate până la moartea acestuia, Platon (427-347 î.e.n.) a întemeiat, tot la Atena, în anul 387 î.e.n., cel mai important centru de cultură al Greciei antice, care şi-a continuat activitatea până în 329 î.e.n., şi unde filosoful a predat în mod gratuit lecţii timp de 30 de ani. Este vorba de *Akademia*, închinată memoriei eroului legendar Akademos. Dintre toate operele sale (43 de cărţi şi 13 scrisori) *Politeia* şi *Legile* tratează cel mai mult problema educaţiei. Platon schiţează în *Politeia* nu atât un stat ideal, cât un profil uman ideal, realizabil numai într-un stat ideal, prin selecţii repetate, concepute pe criterii aptitudinale şi prin educaţie. Scopul educaţiei devine astfel *a da corpului şi sufletului perfecţiunea de care sunt capabile prin naştere*. Istoria psihopedagogiei excelenţei îl citează pe Platon printre întemeitorii şi susţinătorii domeniului de cercetare al educaţiei diferenţiate, în scopul cultivării şi consacrării talentelor. Akademia îndeplinea un rol triplu: instruire, educaţie (în special civică) şi cercetare.

Aristotel (384-322 î.e.n.) născut la Stagira, în Macedonia, discipol al lui Platon timp de 20 de ani şi apoi maestru al lui Alexandru cel Mare între anii 343-340 î.e.n., a întemeiat, tot la Atena, în anul 335 î.e.n., în grădinile gimnaziului Lykeion, o altă formă de învăţământ superior: *Lykeion*. Stagiritul a condus faimoasa şcoală timp de 13 ani, ajungând să aibă 2 000 de discipoli. Şcoala avea o impresionantă bibliotecă cu sute de manuscrise, care a constituit modelul preluat de bibliotecile din Alexandria şi Pergam şi o grădină zoologică sau *muzeu de istorie naturală*, se pare primul din lume înfiinţat cu scopuri educaţionale, întrucât Lykeion punea un accent deosebit pe studiul ştiinţelor naturale. Ca şi Platon, Aristotel susţine principiul diferenţierii educaţiei pe niveluri, *în conformitate cu natura*, deşi atrage atenţia asupra unităţii laturilor educaţiei (fizică, morală şi intelectuală). Nu numai imensa operă a lui Aristotel (aprox. 400 de lucrări, dintre care doar 47 păstrate până azi) a avut o influenţă excepţională asupra devenirii intelectuale a umanităţii. Şcoala peripatetică de la Lykeion a supravieţuit fondatorului. Ea a fost condusă apoi de Teofrast şi Eudem din Rodos.

II. *Renaşterea carolingiană. Schola Palatina şi Academia Palatina*

Opera de importanţă capitală a lui Carol cel Mare (768-814) constă în punerea bazelor unui învăţământ în întreg *Regnum Francorum*, în deschiderea de şcoli noi în Germania şi în fondarea la curtea sa a unui adevărat centru de cultură ştiinţifică, artistică şi literară. Într-un capitular emis în jurul anului 780, anunţându-şi programul privind educaţia şi învăţământul, împăratul îi îndemna pe episcopi şi pe abaţi „să-şi asume sarcina de a-i instrui pe cei ce au căpătat de la Dumnezeu darul de a învăţa, fiecare după posibilităţile sale". Centrul de cultură al curţii imperiale a avut două forme de activităţi educaţionale şi culturale: Şcoala Palatină şi Academia Palatină

Inspirată din opera unor regi merovingieni destrămată cu câteva secole înainte, *Şcoala Palatină* a devenit prima instituţie feudală care a oferit o educaţie clasică tinerilor laici. Şcoala se adresa în primul rând tinerilor din familia imperială şi celor din familiile celor mai de seamă nobili ai timpului. Carol cel Mare „i-a îndemnat pe cei mai buni dintre fiii nobililor la munca intelectuală, oferindu-le posibilitatea unei cariere care, mai repede şi mai sigur decât cariera militară sau cea politică, îi putea conduce până la cele mai înalte funcţii ale imperiului" (H. von Fichtenau) Pentru conducerea şcolii, Carol cel Mare i-a adus din Anglia pe profesorul Alcuin (735-804), devenit celebru prin vasta experienţă dobândită la vestita şcoală a catedralei din York. Împreună cu alţi „oameni de şcoală" din epocă, aduşi în special din Irlanda, Anglia şi Italia, Alcuin a conceput şi desfăşurat o amplă reformă şcolară, ceea ce i-a conferit în posteritate imaginea de întâiul ministru al educaţiei din Franţa. Esenţa strălucirii Şcolii Palatine, într-o epocă în care organizarea şcolilor era cu totul rudimentară, consta în conţinuturile predate şi în relaţia dintre magiştri şi elevi. Conţinuturile erau grupate în cele şapte arte liberale, punându-se un accent deosebit pe aritmetică, astronomie şi muzică. Unele manuale erau elaborate chiar de profesorii şcolii, ca în cazul lui Alcuin, autor de numeroase manuale de gramatică, ortografie, retorică etc., care erau uneori redactate în formă de dialog, după exemplul filosofilor antici. Până în 804, data instalării definitive a curţii imperiale la Aachen, şcoala nu avea sediu stabil. Elevii însoţeau curtea în deplasările ei de-a lungul imperiului. Aceasta făcea ca şcoala să nu aibă o organizare fermă, cu un corp permanent de profesori, cu o programă şcolară ordonată şi metodic concepută. Neajunsurile de organizare erau compensate însă de comunicarea intensă şi de legăturile personale strânse dintre elevi şi profesori, care continuau în formă epistolară şi după absolvire, asigurând o susţinere reciprocă, intelectuală, spirituală sau de altă natură.

Academia Palatină era, de fapt, un cerc intelectual de elevată ţinută, de care beneficia pentru a se instrui întreaga curte şi în primul rând împăratul. Membrii academiei, în acelaşi timp profesori la Schola Palatina, proveneau din ţări diferite, aducând cu ei perspective şi experienţe diferite. Întrunirile prilejuiau dezbateri filosofice, ştiinţifice şi literare. În afara obligaţiilor didactice de la Şcoala Palatină şi de unele consultaţii pe care le dădeau în legătură cu diverse probleme ale palatului, erudiţii erau liberi să se dedice fiecare procupărilor şi investigaţiilor personale. Imaginea asupra condiţiilor de studiu ar fi mai relevantă dacă am adăuga că împăratul asigura magiştrilor şi elevilor o viaţă şi o situaţie economică confortabile.

III. *Universitatea Yale – New Haven, SUA*

Învăţământul superior reprezintă în SUA o instituţie extrem de puternică şi influentă, o sursă prolifică de nouă cunoaştere, de expertiză şi consultanţă pentru ariile politice şi ale afacerilor, de pregătire pentru elitele profesionale, tehnice şi manageriale. În cele 2 200 de colegii de patru ani sunt cuprinşi peste 5,2 milioane de studenţi cu origine socială şi etnică foarte diferite.

Universitatea Yale, înfiinţată în 1701 la New Haven, Connecticut, ca un colegiu (*Collegiate School*) al coloniei britanice, transformat în *Yale Colleges* la scurt timp, în 1718, prin extinderea clădirii iniţiale graţie fondurilor donate de Elihu Yale, reprezintă acum, alături

de Harvard, un simbol al succesului învăţământului academic american şi, în acelaşi timp, un semn heraldic al istoriei acestuia. În 1733, Yale a fost înzestrată printr-o donaţie făcută de episcopul George Berkley cu 880 de cărţi, act care a marcat la vremea aceea înfiinţarea celei mai bogate biblioteci universitare din noul continent. Sub aceste auspicii universitatea Yale şi-a început ambiţiosul drum, spre a oferi tinerilor americani, iniţial prin imitaţie, o alternativă echivalentă în calitate cu prestigioasele universităţi din regat, Oxford şi Cambridge.

Astăzi, americanii nu au reticenţe în a recunoaşte că deţin universităţi de elită şi universităţi obişnuite. Diferenţele constau în parametrii cantitativi, calitativi şi de diversitate interculturală ai cererii şi ofertei, în ethosul universitar, în curriculum, în imaginea socială şi oportunităţile profesionale ale absolvenţilor, în taxe.

Yale este considerată o universitate de elită. În anul universitar 1995/1996 era frecventată de peste 5 100 de studenţi veniţi din toate cele 50 de state americane şi din 57 de ţări străine. Dintre aceştia, 44% primesc sub diverse forme, burse şi ajutor financiar, 60% provin din şcoli publice şi 33% din rândul minorităţilor habitante pe teritoriul ţării. Aceşti indicatori demografici demonstrează că axele elitismului la Yale nu sunt de natură a segrega studenţii pe criterii naţionaliste, etnice, rasiale şi nici exclusiv financiare.

La înfiinţare, disciplinele predate erau logica, retorica, gramatica (limbile greacă, latină şi ebraică), aritmetica, astronomia şi geometria, adică şase din cele şapte arte liberale. Importul tradiţiei europene s-a continuat în ritm rapid de compensare a istoriei şi în forme din ce în ce mai adaptate realităţilor lumii noi, până când universitatea şi-a dobândit personalitatea distinctă şi a demarat era inovaţiei şi creaţiei proprii, exportate acum întregii lumi prin multitudinea de programe de specializare şi de cercetare iniţiate aici pentru universitari şi specialişti nonamericani.

Yale este consecventă cu principiile educaţiei liberale, conform cărora conţinuturile procesului de învăţare a unui student nu pot fi definite printr-o listă fixă, prestabilită de discipline. Singura cerinţă impusă studentului este de a opta pentru o diversitate rezonabilă de subiecte sau de discipline (*distributional requirements*), în special în primii ani, urmând ca apoi să se concentreze asupra ariei preferate. Absolvirea este condiţionată de completarea a 36 credite în 8 semestre, de regulă câte 4 sau 5 pe semestru. În anul de pregătire (*Freshmen*) şi în primii doi ani de studiu (*Sophomore* şi *Junior*) cerinţele de selecţie a conţinuturilor vizează exersarea unor noi moduri de gândire şi contactul cu arii curriculare noi oferite de departamente diferite. Nu li se permite să aleagă mai mult de patru cursuri în cadrul aceluiaşi departament. Deseori studenţii vin în universitate cu deprinderi, cunoştinţe şi interese academice destul de avansate într-un domeniu anume, în special în matematică şi ştiinţe lingvistice. Pentru a se asigura continuitatea exersării în aceste domenii se acceptă înscrierea la cursuri specializate, în special prin complexul sistem al accelerării studiului, dar nu în detrimentul explorării unor zone de cunoaştere noi pentru student. De-abia după doi ani de pregătire în colegiu, la începutul sau în cursul anului de *Sophomore*, studentului i se cere să facă prima tentativă de alegere a unui departament sau program pentru un *major* în care se va specializa şi va obţine *Bachelor's Degree*. Un *major* constă într-un număr de cursuri (de obicei 12) din aceeaşi arie, care sunt parcurse în anii terminali, *Junior* şi *Senior*. Lista de alegere este generoasă: 63 de posibilităţi, fiecare dintre ele cu câteva subtopici (*tracks*), corespunzând unor interese cognitive cu grad mai sporit de specializare. Dimensiunea auditoriului unui curs variază de la 1 la câteva sute de studenţi. Cele mai multe programe tip *major* se încheie cu o examinare în cadrul departamentului, cu un eseu (*senior essay*) sau un proiect de cercetare. Pentru elaborarea eseului sau a proiectului, studentului i se oferă o perioadă de un semestru de pregătire intensivă asupra subiectului ales. Un accent deosebit în cerinţele impuse studentului pentru a candida la B.A. sau la B.S. este competenţa în limba engleză şi cel puţin într-o limbă străină. Pentru aceasta sunt oferite tuturor studenţilor, încă din primul an, cursuri specializate pentru 20 de limbi străine, în literatură, literatură comparată, gramatică, compoziţie, stiluri de redactare, traducere. Exigenţele cu privire la competenţele lingvistice sunt riguros argumentate pedagogic şi psihologic în documentele oficiale ale universităţii.

Studenţilor li se oferă şi un curriculum special în *Junior Year* care constă într-un an sau un semestru de cursuri frecventate într-un context cultural diferit de cel american. Studiile în colegii şi universităţi din alte ţări sau continente sunt organizate cu echivalarea creditelor, inclusiv a celor obţinute prin formele de accelerare la care sunt admişi studenţii cei mai avansaţi şi înzestraţi.

Universitatea se compune din 12 colegii cu o arhitectură medievală (Berkeley, Brandford, Calhoun, Davenport, Timothy Dwight, Jonathan Edwards, Morse, Pierson, Saybrook, Silliman, Ezra Stiles şi Trumbull), în fruntea fiecăruia existând un profesor rezident (*resident master*) şi un decan care consiliază studenţii în diverse probleme academice şi extracurriculare. Lor li se asociază în aceleaşi scopuri aproximativ 50 de alte cadre didactice, aparţinând diferitelor departamente ale universităţii. Calitatea educaţională a vieţii în colegiul rezidenţial este parte inseparabilă a experienţei academice. Un colegiu este conceput, de la locuinţă până la diversele programele extracurriculare, ca o comunitate de prieteni cu legi, valori, vedete şi ritualuri distincte. Fiecare colegiu are propria sa „sufragerie" unde studenţii iau masa împreună cu profesorii lor, fiind în acelaşi timp şi loc de întâlniri zilnice şi de primire a familiilor sau prietenilor din afara colegiului, loc de petreceri şi aniversări, de dezbateri politice sau de recitaluri muzicale şi dramatice susţinute de rezidenţi; fiecare colegiu are propria bibliotecă, propria sală de sport multifuncţională, propiul parc de recreere.

Centrul vital al documentării în Yale este *Sterling Memorial Library,* una dintre cele mai mari biblioteci universitare din lume, cu peste 10,2 milioane de volume, construită în stilul unei catedrale gotice cu un turn magnific, devenit emblematic pentru universitate. La aceasta se adaugă, complementar, o fascinantă bibliotecă de manuscrise şi cărţi rare, *Beinecke Rare Book and Manuscript Library,* adăpostită într-o clădire modernă, replică simetrică în limbajul excelenţei arhitecturale. Împreună, cele două instituţii oferă o largă paletă de facilităţi, într-un climat adecvat atât intimităţii, cât şi interactivării studiului

Costul unui an la Yale, exprimând suma taxei (21 000 $), locuinţei şi meselor zilnice (6 630 $) şi altor servicii (2 140 $) era la sfârşitul anului 1996 de 29 770 $, în timp ce costul mediu la un colegiu privat era de 17 631 $ iar la un colegiu de stat, 6 823 $. Cu o rată a taxei de peste 1 000 $/săptămână, timp de 28 de săptămâni din an, Yale se situează într-un *top-ten* al celor mai scumpe universităţi din SUA. Rapoartele statistice din ultimul deceniu semnalează însă alarmant că a absolvi un colegiu de elită în America nu echivalează cu a avea un salariu foarte mare. Analiza economică cost/profit a studiului universitar nu reprezintă deloc o bună publicitate pentru universităţile de elită într-o lume pragmatică. Sunt cazuri când costul se amortizează în condiţiile unui salariu regulat şi specific calificărilor superioare, de-abia după 20 de ani de la absolvire. Şi totuşi, studenţii şi familiile lor sunt dispuşi la asemenea experienţe căci analiza economică nu poate introduce în calcul enormul şi intangibilul beneficiu personal, de lungă durată, al unei educaţii elitiste prilejuite de coexistenţa, timp de patru ani a vârfurilor valorice: profesori, colegi, tradiţie şi inovaţie culturală.

IV. *Universitatea românească*

1. Universitatea interbelică

Învăţământul universitar interbelic în România a fost organizat după modelul universităţilor europene, în special din Franţa, Germania, Austria, Italia sau Polonia. Mulţi intelectuali români s-au format, de-a lungul secolelor, în Europa apuseană. Primele universităţi au fost înfiinţate de Alexandru Ioan Cuza, la Iaşi, 1860, şi Bucureşti, 1864, urmate fiind de universitatea din Cluj şi de universitatea din Cernăuţi. După 1914, în condiţiile reîntregirii statului naţional român şi pe fondul unei dezvoltări economice referenţiale în istoria României, universităţile şi academiile de artă au dobândit prestigiu, prin contribuţiile unor profesori iluştri şi prin calitatea şi performanţele discipolilor. Mai mult decât atât, universităţile româneşti au început să fie frecventate şi de studenţi străini.

Legea pentru organizarea învăţământului universitar a fost promulgată în 1932 şi cuprinde şapte capitole cu dispoziţii ce reglementează conducerea autonomă, recrutarea corpului didactic şi a personalului administrativ, disciplina acestui corp, studenţii, instituţiile anexe şi normele de tranziţie. La pregătirea acestei legi au contribuit mai multe proiecte, publicate succesiv, între 1920 şi 1931, rod al gândirii mai multor universitari români, dintre care unii au fost implicaţi direct în politica educaţională (ex. Borcea, Negulescu, Angelescu, Costăchescu, Iorga).

Legea exprimă astfel cadrul administrativ al excelenţei universitare.

Organizarea vieţii în cele patru universităţi române avea la bază ideea de autonomie administrativă în raport cu puterea politică şi caracterul deopotrivă didactic şi de cercetare ştiinţifică:

Art. 2. Universităţile sunt instituţiuni de stat autonome în ceea ce priveşte organizarea studiilor şi conducerea. Ele sunt aşezăminte de învăţământ universitar teoretic şi aplicat, precum şi instituţiuni de cercetări pentru progresul ştiinţei şi răspândirea culturii.

Legea reflectă de asemenea unitatea învăţământului superior în toate universităţile române, realizată prin uniformizarea concepţiei asupra sistemului de învăţământ universitar şi prin formarea unui „organ interuniversitar care să creeze unitatea de acţiune a celor patru universităţi" (Bârsănescu, 1937, p. 261).

Conţinutul excelenţei universitare în percepţia epocii se reflectă mai puţin în lege şi mai mult în discursurile universitarilor. Astfel, P.P. Negulescu, 1921, evidenţiază rolul de întreţinere a mişcării culturale de către universităţi, prin corpul de profesori pe care îi deţin. I. Petrovici, 1928, consideră că cea mai importantă dintre menirile culturale ale universităţii este „creaţiunea ştiinţifică a profesorilor şi însuşirea metodei şi spiritului ştiinţific de către studenţi". G.G. Antonescu, 1935, insistă asupra importanţei laturii educative în universitate, cu finalitatea de a crea nu numai profesionişti, ci şi „oameni cu sufletul bine format". P. Andrei, 1935, partizan al autonomiei universitare şi al descentralizării, a pledat pentru universitatea cu caracter regional, pentru ca aceasta „să aibă viaţa ei proprie şi să-şi îndeplinească rolul ei ştiinţific şi social în regiunea unde este aşezată".

2. Universitatea românească în regimul comunist

După 1948, un mare număr de profesori, în special de la catedrele de ştiinţe umaniste, au fost excluşi din viaţa universitară sau trimişi în închisori. Doar în număr foarte mic au fost readuşi la catedră după 1960. Conţinutul celor mai multe discipline şi activităţi educative din universităţi a fost sărăcit, ideologizat, uniformizat şi axat pe bibliografia sovietică. Comunicarea profesională şi ştiinţifică cu Europa Occidentală a fost blocată. Numai după 1964, dobândind o relativă independenţă faţă de Moscova, România a trăit o perioadă de reviriment parţial şi lent, reflectat şi în viaţa universitară prin reluarea unor circuite ştiinţifice cu lumea de dincolo de „cortina de fier", în performanţele cercetării universitare şi în nivelul formaţiei cognitive a studenţilor. Anii '70 şi îndeosebi cei ai consolidării totalitarismului după 1980 au înregistrat un declin continuu, atât structural (ex. facultăţi şi secţii cu tradiţie ca Pedagogia, Psihologia şi Sociologia s-au închis), cât şi funcţional. Profesorul G. Văideanu (1992, p. 10) sintetizează astfel această epocă: „În universităţi nu s-au mai făcut promovări la poziţiile de conferenţiari sau profesori şi nici n-au mai fost recrutaţi tineri ca asistenţi universitari. Acest blocaj avea ca perspectivă o stingere lentă a universităţilor. Legăturile cu alte ţări au fost diminuate în mod drastic. Un număr important de universitari au părăsit România şi ei s-au dovedit a fi valori autentice în diferite ţări în care s-au stabilit".

În asemenea condiţii de îndoctrinare a oamenilor, de dedublare a personalităţii, de agresionare a valorilor culturale şi educaţionale ce-a mai rămas din excelenţa universitară autentică?

Valoarea relaţiei didactice stabilită de unii profesori cu studenţii s-a dovedit a nu fi perisabilă. Prin diverse modalităţi, spiritul şi stilul academic au rezistat, ce-i drept în

foarte puţine cazuri, dar care s-au impus întotdeauna ca un cadru de referinţă incomod pentru farisei. Prin selecţia şi sistematizarea conţinuturilor şi orientarea abilă a studenţilor în bibliografie se ajungea la mesajul autentic. Generaţii la rând au fost reprezentate în amfiteatre de studenţi valoroşi care au confirmat mai devreme sau mai târziu excelenţa. Din păcate cei mai mulţi dintre ei s-au resemnat în faţa îngheţului promovării valorice, lăsându-şi confiscaţi pentru totdeauna cei mai prolifici ani ai tinereţii.

La sfârşitul anilor '80, învăţământul superior era în plină criză generată şi întreţinută de o serie de blocaje: sistemul centralizat, birocratizat, de conducere şi control, subdezvoltarea competenţelor manageriale, eşecul mecanismelor de cuplare a învăţământului la cerinţele societăţii, o acută lipsă de cadre didactice şi implicit, un puternic dezechilibru generaţional, subdezvoltarea nivelului postuniversitar, precaritatea facilităţilor materiale.

3. Universitatea românească după 1990

După mai mult de patru decenii de stagnare structurală, învăţământul superior românesc s-a confruntat, după 1990, cu schimbări rapide, în special de ordin cantitativ: multiplicarea instituţiilor de învăţământ postsecundar, de stat şi particular în explozie aproape necontrolabilă, creşterea numărului de studenţi şi a numărului de posturi didactice, promovarea într-un ritm alert a universitarilor pe poziţii superioare în structura ierarhică, accesul incomparabil mai larg decât în perioada precedentă la specializări în ţară şi străinătate, inclusiv prin doctorate, introducerea de noi discipline în planurile de învăţământ, înfiinţarea sau reînfiinţarea unor facultăţi şi secţii. Cele mai multe din aceste schimbări s-au produs în absenţa unei concepţii coerente, acceptate de majoritatea comunităţii universitare şi pe fondul unei crize economice şi manageriale, adâncită prin dispersia de valori.

Reforma universităţii, motivată pedagogic, social, a fost şi continuă să rămână subiectul cel mai dezbătut la toate nivelurile politicii educaţionale. Dezbaterile premergătoare adoptării Legii învăţământului au pus în evidenţă opinii interesante, reunite în diverse rapoarte şi sinteze care pot fi valorificate şi în context teoretic, fiind uneori, adevărate contribuţii la analiza pedagogică şi sociologică a sistemului universitar român. Ne referim de pildă la Raportul elaborat de Comisia Naţională a României pentru UNESCO, *De la Lege la Reforma învăţământului* (1993) sau la *Studiul de sinteză privind reforma învăţământului superior din România,* elaborat în cadrul Grupului Consultativ pentru Învăţământul Superior şi Cercetarea Ştiinţifică (1993). Chiar dacă nu s-au făcut aserţiuni explicite şi sistematizate în legătură cu raportul dintre excelenţă şi prestigiu, subiectul nefiind unul de focus, succesul reformei este condiţionat în aceste lucrări de respectarea unor *criterii de excelenţă*: regândirea conţinuturilor învăţământului, în ipostaza lor de „coloană vertebrală a sistemului de învăţământ" (G. Văideanu 1993), calitatea predării/învăţării, a profesionalizării, a dezvoltării unor personalităţi integre, creatoare, întreprinzătoare, calitatea cercetării ştiinţifice şi tehnologice, creativitatea culturală, eficienţa economică, echitatea şi egalitatea şanselor de acces în învăţământul superior (Vlăsceanu, Zamfir, Mihăilescu, 1993).

Legea adoptată în 1995 deblochează cadrul general de expresie a excelenţei, dar nu converteşte neapărat excelenţa în prestigiu universitar. Conversia de acest tip are legea ei proprie, mecanismele ei de „piaţă" de valori, de locuri de muncă, de evaluare internaţionalizată etc., toate necesitând o evoluţie naturală în timp.

Capitolul IX al legii face referire, în cele şapte secţiuni ale sale, art. 55-96, la organizarea instituţiilor învăţământului superior, nominalizate astfel: universităţi, institute, conservatoare şi colegii universitare. Învăţământul în universitate este organizat în studii de scurtă durată (colegii de 3 ani; colegiul pedagogic de 2 ani pentru absolvenţii liceelor pedagogice) şi în studii de lungă durată (4-6 ani). Învăţământul postuniversitar este realizat prin studii aprofundate, doctorat, studii academice postuniversitare, studii de specializare şi cursuri de perfecţionare. Activitatea de cercetare ştiinţifică, dezvoltare tehnologică, proiectare, consultanţă sau expertiză se realizează în cadrul departamentelor, catedrelor

sau în unităţi proprii de cercetare, inclusiv în colaborare cu alte instituţii de cercetare din ţară sau străinătate. La baza funcţionalităţii universităţii stă principiul autonomiei, care „constă în dreptul comunităţii universitare de a se conduce, de a-şi exercita libertăţile academice fără nici un fel de ingerinţe ideologice, politice sau religioase, de a-şi asuma un ansamblu de competenţe şi obligaţii în concordanţă cu opţiunile şi orientările strategice naţionale ale dezvoltări învăţământului superior stabilite prin lege" (art. 89). „Ansamblul de drepturi şi obligaţii, precum şi normele care reglementează viaţa comunităţii universitare în spaţiul universitar propriu sunt cuprinse în *Carta universitară* a instituţiei de învăţământ superior adoptată de Senatul universitar, în condiţiile legii" (art. 92-1).

Criteriile de excelenţă care vor juca un rol cheie în conferirea prestigiului unei universităţi în viitorul apropiat sunt, în opinia noastră, legate de evoluţia următorilor indicatori:

- Diversificarea şi actualizarea programelor de studii;
- Internaţionalizarea studiilor;
- Statusul universitarului;
- Diferenţierea internă a universităţilor şi individualizarea facultăţilor şi secţiilor;
- Exigenţele promovării ierarhice şi ale evaluării şi acreditării academice, inclusiv prin analiza corelaţiei cerinţelor universitare cu cerinţele pieţii locurilor de muncă;
- Sistemul taxelor, burselor şi împrumuturilor de studiu;
- Serviciile şi facilităţile acordate cadrelor didactice şi studenţilor;
- Infrastructura logistică (campusuri, biblioteci, spaţii de activitate didactică, laboratoare etc.).

4. Universitatea românească actuală între prestigiu şi supravieţuire

Într-un studiu asupra conceptului de universitate, profesorul emerit Torsten Husen (1991) de la Universitatea din Stockholm remarca: „universitatea a fost întotdeauna rigidă şi conservatoare, dar preocuparea de a căuta şi de a descoperi adevărul care o inspiră este *radicală* în sensul literal al cuvântului, adică merge până la rădăcini". Aceasta este de fapt chintesenţa prestigiului dintotdeauna al universităţii ca instituţie distinctă de toate celelalte organizaţii inventate de societate de-a lungul timpului. Conservatorismul său este de natură misionară, fiind legat permanent de apărarea specificităţii de interes: libertatea de a cerceta ştiinţa şi cultura. Libertatea de gândire este, în esenţă, sursa valorilor universitare şi determinanta prestigiului universitar, este entitatea operantă în conversia excelenţei în prestigiu. Ea constituie în acelaşi timp protecţia pe care trebuie să o garanteze fiecare universitate membrilor ei, în faţa presiunilor exterioare actului de educaţie şi cultură sau ale birocratismului crono şi energofag.

În perspectiva viitorilor ani, credem că universitatea românească este condamnată la prestigiu dacă vrea să supravieţuiască.

La scară mondială, învăţământul superior are tendinţa de a se unifica în măsura în care ştiinţa capătă un caracter din ce în ce mai internaţional, iar circulaţia elitelor se intensifică prin sejururi de studii în străinătate. Numărul de studenţi din ţările Europei care fac studii universitare în străinătate este de peste 10 ori mai mare decât acum 30 de ani. Motivaţia opţiunii: a dobândi pregătire profesională atunci când studiile cerute nu sunt oferite în ţara de origine sau dacă acestea nu au prestigiu; a face studii în universităţi renumite ca o garanţie a transferului de competenţe şi de cunoştinţe indispensabile succesului dorit; nevoia de capital uman instruit pentru ţările subdezvoltate.

Inegalităţile valorice dintre universităţile lumii sunt considerabile şi au tendinţa de a se accentua. Mai mult, la acest sfârşit de secol, universitatea şi-a asumat noi roluri, ca de pildă *educaţia iterativă* sau permanentă şi noi modalităţi educaţionale şi de cercetare-acţiune cum ar fi parteneriatul cu întreprinderi şi instituţii publice. Prin intermediul lor, cadrul referenţial al excelenţei şi prestigiului se extinde.

Asociind aceste perspective cu poziţia centrală pe care universitatea o ocupă ca instituţie, în lumea modernă, este evident că decalajele de valori vor conduce şi la decalaje

Şcoala excelenţei	*Referinţe istorice*
I. Şcoala Atenei antice	Socrate (469-399 î.e.n.) Platon (427-343 î.e.n.)
I.1. Şcoala socratică	Aristotel (384-322 î.e.n.)
I.2. Grădina Akademos	388 î.e.n. – se înfiinţează „Akademos"
I.3. Lykeion	335 î.e.n. – se înfiinţează „Lykeion"
II. Renaşterea carolingiană	Carol cel Mare (742-814) Alcuin (735-804)
II.1. Schola Palatina *II.2. Academia Palatina*	780 – se emite capitularul cu privire la educaţie şi învăţământ
III. Universitatea americană elitistă	1701 – se înfiinţează Collegiate School 1718 – se înfiinţează Yale College 1733 – George Berkley donează prima bibliotecă a universităţii
Caz : *Universitatea Yale,* *New Haven, Connecticut*	1810 – Yale School of Medicine 1822 – Divinity School 1824 – Law School 1846 – Graduate Schools of Art and Sciences 1861 – Yale conferă primul titlu de Ph.D. din SUA 1866 – School of Art

Tabel sinoptic

Determinanţii excelenţei	*Indicatorii prestigiului*
• Idealul educaţional • Acordul între ideal şi conţinuturi • Conţinuturile, metodologia preponderent euristică şi relaţia maestru-discipol, în acord cu principiile civice ale societăţii de tip democratic şi competiţional	• Personalitatea maestrului • Calitatea discursului • Relaţia maestru-discipol • Autoritatea morală a maestrului • Statusul social al discipolului
• Acord cu idealul educaţional al nobilimii feudale laice • Conţinuturi exclusive • Metode exclusive (individualizare şi personalizare) • Statusul social de excepţie al profesorului • Climatul intelectual şi intercultural • Articularea predării cu cercetarea	• Personalitatea fondatorului şi susţinătorului • Originea sau descendenţa socială a tinerilor • Celebritatea profesorilor • Tezaurul de carte didactică al şcolii
• Relevanţa curriculum-ului în raport cu cerinţele studenţilor • Actualizarea conţinuturilor • Curriculum flexibil şi variat • Multitudinea de opţiuni curriculare • Metode active de predare • Posibilităţile de informare, documentare, comunicare • Relaţia şcolar-student • Calitatea vieţii în colegii • Ethosul universităţii • Strategia de selecţie a studenţilor	• Competenţa profesorilor • Bugetul şi dotarea materială • Taxele şi bursele deosebit de mari • Calitatea studenţilor • Atragerea unui număr mare de studenţi din străinătate • Controlul numărului de studenţi (evitarea creşterilor)

Şcoala excelenţei	*Referinţe istorice*	*Determinanţii excelenţei*	*Indicatorii prestigiului*
	1894 – School of Music 1900 – Forestry and Environmental Studies 1923 – School of Nursuring 1955 – Drama 1972 – Architecture 1974 – Management		
IV. Universitatea românească *IV.1. Universitatea interbelică*	1932 – Promulgarea Legii pentru organizarea Învâţământului universitar	• Calitatea prelegerilor • Flexibilitatea curriculum-ului • Absorbţia de valori (deschiderea către valorile lumii) • Polemica constructivă de idei şi de doctrină • Acordul mediului universitar cu un cod moral adoptat de epocă • Legislaţia învăţământului superior • Statusul social şi material al profesorului	• Competenţa profesorului probată în calitatea şi semnificaţia ştiinţifică a operei scrise • Profesorul ca tribun, politician, diplomat etc. • Implicarea profesorului în viaţa publică • Stilul de viaţă universitar • Motivaţia înaltă a studenţilor
IV.2. Universitatea românească în regimul comunist	1948 – instaurarea regimului comunist 1948-1960 epurarea universitarilor pe criterii sociale şi politice 1964 – dobândirea unei relative independenţe faţă de politica educaţională a Moscovei anii '70 – instaurarea totalitarismului anii '80 – consolidarea totalitarismului şi declinul structural şi funcţional al universităţii	• Relaţiile academice de substanţă stabilite între unii profesori şi studenţi • Spiritul de conservare al valorilor autentice ale vieţii universitare, promovat de unii universitari, prin asumarea riscurilor posibile • Stilul de studiu academic, caracterizat prin rigoare metodologică, conservat de unii universitari, dincolo de tentaţiile efemere ale promovării profesionale conjuncturale	• Conştiinciozitatea profesorilor • Performanţele universitarilor şi ale studenţilor la diverse manifestări ştiinţifice cu caracter competiţional • Promovabilitatea studenţilor (parametrii cantitativi) • Transmutarea criteriilor secundare ale opţiunii pentru o facultate anume, în criterii dominante ca de exemplu :

Tabel sinoptic (continuare de la pp. 72-73)

Şcoala excelenţei	*Referinţe istorice*	*Determinanţii excelenţei*	*Indicatorii prestigiului*
		• Încercarea temerară de a elabora şi susţine cursuri de calitate, actualizate în raport cu problematica ştiinţifică universitară • Asigurarea continuităţii cu valorile universitare şi culturale româneşti interbelice • Menţinerea speranţei în schimbarea democratică	repartiţiile locurilor de muncă în zone urbane sau privilegiate ; armată de scurtă durată (pentru băieţi). • Fiabilitatea criteriilor de promovare în ierarhia universitară în acord cu criteriile de apartenenţă şi loialitate politică • Acordul conţinuturilor cu documentele programatice privind educaţia
IV.3. Universitatea românească actuală	1990 - reinstaurarea regimului democratic 1995 - Promulgarea noii legi a învăţământului	• Cuplarea la circuitul european şi internaţional de valori universitare • Interevaluarea cadrelor didactice şi cercetătorilor din universităţi prin raportare la comunitatea ştiinţifică internaţională • Curriculum actualizat, diversificat şi flexibil • Controlul asupra numărului de studenţi înscrişi la cursurile de zi, prin mărirea exigenţelor în selecţie şi promovare • Calitatea vieţii din campusurile universitare • Calitatea relaţiei profesor-student • Calitatea stilului de viaţă al comunităţii universitarilor (relaţiile dintre universitari, comunicarea profesională etc.) • Statutul material al universitarului în ţară şi în perioada deplasărilor profesionale în străinătate	Şansele pe piaţa locurilor de muncă, prin absolvire • Stadiul avansat de aplicare a reformei • Acreditarea instituţiei • Nivelul de recunoaştere socială a diplomei • Tradiţia universitară • Amploarea programelor academice organizate în colaborare internaţională •Calitatea infrastructurii logistice • Şansa de promovare în ierarhia poziţiilor profesionale, politice, administrative • Atractivitatea pentru profesorii şi studenţii excepţionali

de putere. Pe măsură ce circulaţia în mediul universitar globalizat va fi mai puţin constrânsă politic şi material sau va fi chiar încurajată prin diverse politici educaţionale locale, naţionale şi internaţionale, elitele se vor îndrepta şi mai mult către universităţile de prestigiu. Polarizarea nivelurilor de excelenţă în universităţi, în funcţie de prestigiul acestora este inevitabilă într-o lume liberă.

Către aceste sfidări ale viitorului, învăţământul superior românesc se îndreaptă cu Legea învăţământului din 1995, cu un *Program de renaştere a României prin educaţie*, adoptat de guvern în 1997, cu o tradiţie universitară de un secol şi jumătate şi cu un capital de excelenţă, atât cât societatea a reuşit să creeze, să păstreze şi să pună în valoare.

Note bibliografice

Altbach, P.G., 1991, *Modalităţile de dezvoltare ale învăţământului superior către anii 2000*, in „Perspective", UNESCO, nr. 78, p. 177.

Andrei, P., 1935, *Instrucţia publică*, apud Şt. Bârsănescu, 1937, p. 265.

Antonescu, G.G., 1935, *Rolul educativ al universităţii*, in „Pedagogia contemporană", Bucureşti, pp. 151-158.

Bârsănescu, Şt., 1937, *Politica culturii*, Tipografia A.A. Ţerek, Iaşi.

Creţu, C., 1992, „The educational system of gifted and talented people in Romania", in Monks, F., Katzko, M.W., Boxtel, H.W. van (coord.), *Education of the Gifted in Europe : Theoretical and Research Issues*, Ed. Swets & Zeitlinger, Amsterdam, p. 171.

Debesse, M., Mialaret, G. (coord.), 1971, „Traite des sciences pédagogiques", vol. II, *Histoire de la Pedagogie*, PUF, Paris.

Drimba, O., 1990, *Istoria culturii şi civilizaţiei*, vol. II-III, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.

Durkheim, E., 1972, *Evoluţia pedagogiei în Franţa*, E.D.P., Bucureşti.

Husen, T., 1991, *Conceptul de universitate : noi roluri, criza actuală şi sfidări pentru viitor*, in „Perspective", UNESCO, nr. 78, p. 196.

Morganthau, T., Nayyar, S., 1996, *Those Scary College Costs*, in „Newsweek", aprilie, 1996, pp. 53-58.

Narly, C., 1935, *Istoria pedagogiei*, vol. I., Publicaţiunile Institutului Pedagogic.

Negulescu, P.P., 1921, *Reforma învăţământului*, apud Şt. Bârsănescu, 1937, *op. cit.*, p. 259.

Petrovici, I., 1928, *Menirea universităţilor*, conferinţă susţinută la Institutul Social Român, 13 martie, 1928, in „Minerva", nr. 2.

Platon, 1986, „Republica" in *Opere V*, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Stanciu, I. Gh., 1977, *O istorie a pedagogiei universale şi româneşti*, E.D.P., Bucureşti.

Văideanu, G., 1992, „Învăţământul superior românesc : tradiţii, crize şi perspective", în UNESCO, Comisia Naţională a României, *Libertăţile academice şi autonomia universitară*, p. 9.

Vlăsceanu, L., Zamfir, C., Mihăilescu, I. (coord.), 1993, *Direcţii ale reformei sistemului de învăţământ superior din România*, studiu sinteză al Grupului Consultativ pentru Învăţământul Superior şi Cercetarea Ştiinţifică, Bucureşti.

* * * „Bulletin of Yale University", Yale College, seriile 9, nr. 5, 1995.

* * * Comisia Naţională a României pentru UNESCO, 1993, *De la Lege la Reforma învăţământului*, editat de „Tribuna învăţământului", Bucureşti.

* * * *Legea învăţământului*, 1995, in „Monitorul Oficial al României", anul VII-nr. 167, luni, 31 iulie, 1995.

de putere. Pe măsură ce circulaţia în mediul universitar globalizat va fi mai puţin constrânsă politic şi material sau va fi chiar încurajată prin diverse politici educaţionale locale, naţionale şi internaţionale, elitele se vor îndrepta şi mai mult către universităţile de prestigiu. Polarizarea nivelurilor de excelenţă în universităţi, în funcţie de prestigiul acestora este inevitabilă într-o lume liberă.

Către aceste sfidări ale viitorului, învăţământul superior românesc se îndreaptă cu Legea învăţământului din 1995, cu un *Program de renaştere a României prin educaţie*, adoptat de guvern în 1997, cu o tradiţie universitară de un secol şi jumătate şi cu un capital de excelenţă, atât cât societatea a reuşit să creeze, să păstreze şi să pună în valoare.

Note bibliografice

Altbach, P.G., 1991, *Modalităţile de dezvoltare ale învăţământului superior către anii 2000*, in „Perspective", UNESCO, nr. 78, p. 177.

Andrei, P., 1935, *Instrucţia publică*, apud Şt. Bârsănescu, 1937, p. 265.

Antonescu, G.G., 1935, *Rolul educativ al universităţii*, in „Pedagogia contemporană", Bucureşti, pp. 151-158.

Bârsănescu, Şt., 1937, *Politica culturii*, Tipografia A.A. Ţerek, Iaşi.

Creţu, C., 1992, „The educational system of gifted and talented people in Romania", in Monks, F., Katzko, M.W., Boxtel, H.W. van (coord.), *Education of the Gifted in Europe : Theoretical and Research Issues*, Ed. Swets & Zeitlinger, Amsterdam, p. 171.

Debesse, M., Mialaret, G. (coord.), 1971, „Traite des sciences pédagogiques", vol. II, *Histoire de la Pedagogie*, PUF, Paris.

Drimba, O., 1990, *Istoria culturii şi civilizaţiei*, vol. II-III, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.

Durkheim, E., 1972, *Evoluţia pedagogiei în Franţa*, E.D.P., Bucureşti.

Husen, T., 1991, *Conceptul de universitate : noi roluri, criza actuală şi sfidări pentru viitor*, in „Perspective", UNESCO, nr. 78, p. 196.

Morganthau, T., Nayyar, S., 1996, *Those Scary College Costs*, in „Newsweek", aprilie, 1996, pp. 53-58.

Narly, C., 1935, *Istoria pedagogiei*, vol. I., Publicaţiunile Institutului Pedagogic.

Negulescu, P.P., 1921, *Reforma învăţământului*, apud Şt. Bârsănescu, 1937, *op. cit.*, p. 259.

Petrovici, I., 1928, *Menirea universităţilor*, conferinţă susţinută la Institutul Social Român, 13 martie, 1928, in „Minerva", nr. 2.

Platon, 1986, „Republica" in *Opere V*, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Stanciu, I. Gh., 1977, *O istorie a pedagogiei universale şi româneşti*, E.D.P., Bucureşti.

Văideanu, G., 1992, „Învăţământul superior românesc : tradiţii, crize şi perspective", in UNESCO, Comisia Naţională a României, *Libertăţile academice şi autonomia universitară*, p. 9.

Vlăsceanu, L., Zamfir, C., Mihăilescu, I. (coord.), 1993, *Direcţii ale reformei sistemului de învăţământ superior din România*, studiu sinteză al Grupului Consultativ pentru Învăţământul Superior şi Cercetarea Ştiinţifică, Bucureşti.

* * * „Bulletin of Yale University", Yale College, seriile 9, nr. 5, 1995.

* * * Comisia Naţională a României pentru UNESCO, 1993, *De la Lege la Reforma învăţământului*, editat de „Tribuna învăţământului", Bucureşti.

* * * *Legea învăţământului*, 1995, in „Monitorul Oficial al României", anul VII-nr. 167, luni, 31 iulie, 1995.

Universitatea – mediu de formare a elitelor societăţii şi de manifestare a unor disfuncţii specifice

Dumitru STAN, Liliana STAN

Sistemul actual de învăţământ din România, cu excepţia unor cazuri izolate de performanţă înaltă, se confruntă cu neajunsuri generate de un set extins de situaţii problemă. Identificarea acestora este posibilă într-un registru foarte larg de variabile : de la calitatea necorespunzătoare a stării de sănătate a cursanţilor la motivaţia pentru care ei parcurg treptele de şcolarizare, de la calitatea pregătirii profesionale a cadrelor didactice la nivelul nesatisfăcător al recompensării material-pecuniare a acestora, de la alcătuirea neadecvată a planurilor de învăţământ la influenţa negativă a factorilor politici în viaţa instituţiilor şcolare ş.a.m.d.

Virulenţa cu care aspectele disruptive de genul celor menţionate penetrează şi afectează funcţionalitatea câmpului şcolar românesc ne îndreptăţeşte să nu mai vorbim de „oarecare dificultăţi", „disfuncţii momentane", „mici neîmpliniri" etc., ci de o adevărată criză a sistemului de învăţământ.

Orice criză, potrivit definiţiilor consacrate, este „o perioadă în dinamica unui sistem caracterizată prin acumularea accentuată a dificultăţilor, izbucnirea conflictuală a tensiunilor, fapt care face dificilă funcţionarea sa normală şi declanşează puternice presiuni de schimbare" (Zamfir, C., Vlăsceanu, L. 1993, p. 145). Altfel spus, starea de criză este prezentă atunci când un sistem nu mai poate continua să funcţioneze ca înainte.

Începând din anul 1990, sistemul românesc de învăţământ a resimţit în mod evident nevoia de schimbare şi reaşezare la toate nivelurile lui. Bineînţeles, transformările care s-au produs şi se mai produc încă păstrează un echilibru între elementele de discontinuitate şi cele de continuitate, conservând sau amplificând aspectele pozitive şi suprimându-le, treptat, pe cele disfuncţionale. Prioritatea cea mai mare în privinţa efectuării schimbărilor este localizată la nivelul învăţământului superior. Aceasta se justifică prin faptul că universitatea modernă, prin natura ei, formează cea mai mare parte a elitelor societăţii. Actualmente, titlurile academice constituie argumente apriorice în distribuirea prestigiului şi recunoaşterii sociale pentru aproape toate categoriile de elite existente.

I. Universitatea – mediu de formare a elitelor societăţii

De-a lungul istoriei, validarea apartenenţei la corpul elitar s-a realizat prin verificarea îndeplinirii de către indivizi a unor „exigenţe" sau „criterii" dintre cele mai variate (în funcţie de epocă şi de imperativele culturale ale fiecărei societăţi în parte). Privind retrospectiv asupra acestor criterii, constatăm nu numai rigiditatea cu care ele erau aplicate, ci şi pitorescul conţinutului lor (Lowie, R., 1969): forţa fizică (spartani), nobleţea arborelui genealogic (maori), numărul soţiilor (Madagascar), mărimea proprietăţilor mobiliare şi imobiliare (europeni), pietismul (evrei), numărul de victime provocate

duşmanilor (amerindieni), abilitatea şi eficienţa în activităţile de pescuit şi vânătoare (vikingi) etc. În prezent nu putem spune că astfel de criterii de desemnare a elitelor au dispărut în totalitate. Totuşi, nu greşim dacă afirmăm că ele sunt operante în spaţii din ce în ce mai reduse, locuite de populaţii retardate.

Dacă aceste exigenţe arhaice şi tradiţionale mai au doar o valabilitate sporadică, în mod firesc se pune întrebarea: care sunt criteriile aplicate în acest moment de societatea în care trăim pentru a distinge între elită şi non-elită? Efortul de găsire a unor răspunsuri credibile la această întrebare ne trimite la o nouă interogaţie: ce roluri joacă instituţiile şcolare, în general, şi universitatea, în mod special, în fixarea indivizilor pe o numită treaptă a ierarhiei sociale?

Trebuie să răspundem cu prioritate la cea de a doua întrebare întrucât obţinem, pe această cale, repere pentru atestarea poziţiei sociale a fiecărui membru al societăţii şi, implicit, variante de răspuns la prima întrebare. Prin urmare, şcoala, alături de alte instituţii sociale precum familia, biserica, mass-media etc., exercită o serie de roluri care, în funcţie de profunzimea cu care penetrează asupra conştiinţei şi activităţii indivizilor, îi creditează pe aceştia cu şanse diferite de participare la funcţionalitatea socialului. „Începând de la elevul ce intră prima dată pe porţile şcolii (sau chiar ale grădiniţei) şi până la studentul ce se pregăteşte să părăsească sistemul şcolar, toată populaţia şcolară este supusă unor influenţe permanente" (Rotariu, T., Iluţ, P., 1996, p. 117).

Poziţia vitală a şcolii în societatea actuală se justifică tocmai prin tipologia rolurilor jucate de aceasta şi prin determinările relative efectuate asupra cursanţilor: *garantează un nivel normal de socializare şi integrare morală, asigură predarea şi însuşirea moştenirii culturale, realizează pregătirea profesională prin formarea de abilităţi, competenţe pentru exercitarea unor roluri şi statusuri, instituie forme de mobilitate socio-culturală prin atragerea indivizilor în diferite trepte de mobilitate educaţională, ierarhizează membrii societăţii din punct de vedere intelectual şi social împărţindu-i în două categorii: elite şi non-elite etc.*

În vederea împlinirii acestor roluri, şcoala românească este organizată prin Legea învăţământului într-o structură piramidală, eşalonată începând cu învăţământul preşcolar şi culminând cu cel universitar şi postuniversitar. Prin aceeaşi lege se prevede însă caracterul obligatoriu numai pentru învăţământul de 8 clase şi finalizarea lui cu susţinerea de către cursanţi a unui examen de capacitate. Dacă toţi indivizii s-ar rezuma doar la parcurgerea treptelor obligatorii de învăţământ, atunci unele dintre rolurile şcolii enumerate mai sus ar fi satisfăcute numai parţial (de exemplu, predarea şi însuşirea moştenirii culturale) sau, chiar deloc (de exemplu, pregătirea profesională). La finele unui astfel de interval de şcolaritate constatăm că societatea a format, mai ales prin intermediul şcolii, „personalitatea de bază" (Linton, R., 1968). Despre posesorul acesteia se poate spune că este „omul cetăţii", că se situează la baza piramidei sociale, că are normalitate socio-culturală şi că nu alterează modul de a fi al societăţii. Individul din această categorie, aflat la vârsta de 14-15 ani, nu are propriu-zis o identitate socială, nu este suficient maturizat bio-psihic şi cultural, dar are o capacitate de bază pe care, ulterior, poate să-şi construiască „personalitatea diferenţiată" sau „statutară".

Şcoala profesională, liceul şi, mai ales, universitatea aprofundează în această ordine gradul de realizare a rolurilor şcolii întrucât beneficiază de acţiunea prealabilă a unor *mecanisme de selecţie. Cu cât numărul situaţiilor reuşite de selecţie din viaţa unui individ este mai mare, cu atât el se îndepărtează de baza piramidei sociale şi cu atât cresc şansele ca el să pătrundă în elita societăţii.* În acest sens, s-au pronunţat numeroşi sociologi ai educaţiei precum: R. Boudon, J.-C. Passeron, P. Bourdieu, B. Bernstein ş.a.

Ideea înfăptuirii selecţiei sociale prin intermediul selecţiei educaţionale este mult mai veche. Platon, de pildă, menţiona trei etape de vârstă şi de formare socio-culturală a „cetăţenilor" (Iliescu, V., 1996): 0-15 ani (pentru a atinge maturitatea necesară producerii de bunuri materiale solicitate de „cetate"), 15-30 ani (pentru a putea intra în „clasa războinicilor" statului) şi 31-35 ani (pentru a dobândi capacitatea de a ocupa cele mai

înalte magistraturi şi funcţii din stat). Trecerea de la o etapă la alta, spune Platon, trebuie să se facă numai prin supunerea individului la o serie de probe aferente nivelului aspiraţiei lor. Întrucât numărul aspiranţilor este, de regulă, mai mare decât cel al admişilor, societatea capătă, inevitabil, forma unei piramide în care sunt cuprinşi toţi membrii ei în funcţie de multitudinea şi natura reuşitelor sau nereuşitelor lor.

Modelul de selecţie propus de marele filosof grec pentru societatea vremii lui reprezenta un punct de vedere utopic. Actualmente, modalitatea de distribuire a indivizilor pe baza treptelor de şcolarizare parcurse este dominantă. În consecinţă, *criteriul fundamental după care distingem între elita şi non-elita societăţii este nivelul de şcolaritate*. Acest fapt ne permite atestarea a două situaţii ale funcţionalităţii sociale, verificabile nemijlocit:

1. *Absolvenţii universităţilor pătrund obligatoriu în elita intelectual-profesională şi numai probabil în elita socială*; cu cât numărul celor ce acced la şcolarizarea de rang universitar este mai mare, cu atât sunt mai mici şansele lor de a obţine recunoaşterea socială a pregătirii educaţionale dobândite prin plasarea într-un status corespunzător acesteia. Societatea, în pofida creşterii numerice a absolvenţilor de învăţământ superior, are tendinţa de conservare şi reproducere a structurilor şi funcţiilor ei.

Din acest motiv, numai o parte a celor care reprezintă elita ei intelectual-profesională este acceptată în corpul elitei sociale; cealaltă parte este validată socialmente doar la nivelul clasei mijlocii sau chiar la nivelul maselor.

2. *Indivizii care, din diferite motive, realizează un nivel de şcolaritate inferior învăţământului universitar, chiar dacă din perspectiva funcţionalităţii sociale sunt deosebit de utili, sunt recunoscuţi ca adecvaţi doar pentru straturile sociale extra-elitare*. Eventuala pătrundere a lor în corpul elitei sociale este etichetată drept accidentală şi abuzivă. Ei deţin, de regulă, numai unele dintre semnele apartenenţei sociale elitare care nu sunt şi cele mai relevante (Veblen, T., 1970): consumul ostentativ, emulaţia pecuniară, excedentul de timp liber etc. Artificialitatea prezenţei indivizilor cu nivel de şcolaritate redus în segmentul social de vârf este demonstrată de insuficienţa capitalului cultural întrebuinţat de aceştia în raport cu complexitatea problemelor de soluţionat.

Sociologii au nominalizat şi alte *criterii de desemnare a elitei sociale*, între care amintim (Zăpîrţan, L.P., 1991): prestigiul (G. Mosca), poziţia în cadrul organizaţiilor (R. Michels), deţinerea resurselor de putere (R. Dahl), statusul social (C.W. Mills) etc. În toate aceste variante criteriale de validare a elitei sociale dimensiunea şcolarităţii este o prezenţă implicită, iar ea trebuie înţeleasă în sensul că membrii corpului elitar sunt şi absolvenţi ai nivelelor superioare de învăţământ.

Cel puţin în spaţiul românesc a existat şi există în continuare o înaltă consideraţie faţă de „capitalul de putere" pe care l-au dobândit indivizii „la şcolile cele înalte". Spre exemplu, în satul nostru tradiţional, preotul, învăţătorul formau elita comunităţii şi erau etichetaţi drept „oameni cu patru ochi" întrucât se deosebeau de restul locuitorilor prin „ştiinţă de carte" (Cronicarul Cremene, 1927, p. 60). La nivelul reprezentărilor actuale, atât în mediul rural, cât şi în cel urban, este vehiculată *triada elită – conducător (şef) – absolvent de învăţământ superior* în baza următoarelor asocieri logice: cei care se află în fruntea societăţii (elita) au dreptul de a hotărî, la diferite niveluri, asupra unor probleme colective (deci sunt şefi) pentru că ştiu cum să o facă mai bine (întrucât au fost formaţi de universitate); cei care intră, totuşi, în corpul elitar fără a îndeplini criteriul de a fi absolvenţi de învăţământ superior, chiar în condiţiile în care acţionează cu eficienţă pentru colectivităţile pe care le conduc, sunt priviţi cu suspiciune de către cei conduşi şi le sunt speculate toate situaţiile în care ar putea fi acuzaţi de incapacitate.

Disfuncţia, în asemenea cazuri, derivă din absenţa diplomei universitare ca „bilet de prioritate pentru ierarhia socială" (Boudon, R., 1973, p. 46). Înseamnă că *societatea confirmă sau infirmă poziţia ierarhică a indivizilor mai puţin după ceea ce fac în mod concret şi mai mult după „capitalul cultural instituţionalizat" pe care îl deţin: diploma.*

În raport cu o situaţie dată, indivizii din cadrul maselor sau claselor mijlocii pot să reuşească performanţe superioare celor obţinute de membrii elitei. Totuşi, credibilitatea socială este acordată într-o măsură mult mai mare acestora din urmă pentru că sunt receptaţi ca nişte *concentraţii de potenţialităţi*. Lor le revin responsabilităţi legate de problemele curente ale societăţii, însă responsabilitatea cea mai însemnată pe care o au şi din care rezultă ascendenţa cea mai consistentă faţă de celelalte etaje sociale constă în faptul că *deţin misiunea salvatoare în faţa fenomenelor de serendipitate*. Prin urmare, corpul elitar se detaşează de restul populaţiei prin capacitatea de „a vedea înainte ceea ce trebuie să se întâmple" (Jaques, J., 1993, p. 20) şi prin concentrarea în interiorul lui a unui asemenea „capital de putere" încât este un potenţial rezolvitor al tuturor categoriilor de disfuncţii.

Delimitarea între elita şi non-elita oricărei societăţi se regăseşte, în ultimă instanţă, în *structura ierarhiei socio-profesionale*. În societatea actuală, o asemenea ierarhie reflectă, după cum demonstrează numeroase cercetări sociologice recente, distanţa socială inter-individuală provocată de instituţia universitară. A. Kaspi (Kaspi, A., Bertrand, C.-J., Heffer, J., 1985), de pildă, prezintă ierarhia profesiilor din SUA ca pe o diferenţă între şansele indivizilor care absolvă cursuri ale unor universităţi şi şansele celor care rămân doar la şcolaritatea preuniversitară. Partea superioară a ierarhiei evidenţiată de acest sociolog cuprinde profesii care pot fi îndeplinite exclusiv de absolvenţii de învăţământ superior: judecător la Curtea Supremă, medic, fizician în domeniul nuclear, cercetător ştiinţific, guvernator de stat, membru în cabinetul guvernamental federal, profesor universitar etc. În partea inferioară a ierarhiei profesiilor americane se află, cu cele mai slabe cotaţii de prestigiu (pentru că revendică un nivel redus de şcolaritate) poziţiile: muncitor la spălătoria chimică, lucrător în agricultură, vânzător ambulant, măturător de stradă, lustragiu.

Din această exemplificare, ca şi din celelalte aspecte înfăţişate până în acest moment, deducem cu uşurinţă următoarele concluzii:

1. Şansele indivizilor de a beneficia de un înalt nivel de viaţă (adică de a avea securitate pe termen lung, prestigiu, confort material, influenţă socială considerabilă etc.) sunt cu atât mai mari cu cât realizează niveluri mai înalte de şcolaritate.
2. Universitatea reprezintă instituţia care, pe de o parte, formează elita intelectual-profesională a societăţii, iar, pe de altă parte, oferă acesteia dreptul de a aspira la ocuparea poziţiilor din cadrul elitei sociale.
3. Starea societăţii contemporane reflectă calităţile pe care le au membrii structurilor elitare (Pareto, V., 1917); dacă elitele intelectual-profesionale şi sociale sunt emergenţe ale instituţiilor de învăţământ superior, înseamnă că starea societăţii la un moment dat exprimă măsura eficienţei cu care funcţionează universitatea.
4. Dacă în societatea actuală există situaţii de criză (economică, juridică, educaţională etc.), acestea se datorează faptului că *universitatea se află în criză* (nu „produce" economişti, jurişti, profesori de o asemenea calitate, încât aceştia să descopere soluţiile de înlăturare a stării critice din domeniile lor de activitate).
5. Cu cât în cadrul unei societăţi numărul absolvenţilor de învăţământ superior este mai mare, cu atât fondul ei intelectual este mai ridicat şi cu atât şansele acesteia de a progresa plurilinear sunt mai mari.
6. Universitatea, prin toate rolurile şi acţiunile desfăşurate, este o formă de „răspuns cultural" la „nevoia fundamentală" de a desemna elitele intelectual-profesionale şi sociale. Deoarece societatea nu poate trăi fără elite, înseamnă că universitatea are o funcţie vitală pentru crearea optimului social. Aşa se explică de ce activitatea universităţilor este întreruptă rareori şi sub presiunea unor cauze extreme: războaie, epidemii, greve, calamităţi naturale; dacă durata de întrerupere este prea mare se produc anomalii în privinţa desemnării elitelor societăţii şi, implicit, creşteri ale fenomenelor anomice.

Orice funcţie „nu este altceva decât satisfacerea unei nevoi prin intermediul unei activităţi" (Malinowski, B., 1968, p. 38). Atunci când nevoia nu este suficient de clar

precizată sau când activitatea de împlinire a nevoii este perturbată, avem de a face cu un moment critic în realizarea funcţiei. În cazul universităţii actuale din România, funcţia de formare directă a elitei intelectual-profesionale şi de desemnare proiectivă a elitei sociale se află într-un moment de impas din mai multe motive:

a) Există o mare cerere de pătrundere în sfera învăţământului superior a absolvenţilor de liceu, fără ca aceştia să aibă finalităţi precise (repartiţie, loc de muncă, salarii mari) care să le stimuleze eforturile de specializare superioară.
b) Actorii câmpului universitar realizează un flux de acţiuni cu un caracter excesiv formal: studenţii participă la procesul didactic neavând garanţia că ceea ce învaţă le va fi realmente util în viitoarea profesie (este posibil ca după absolvire să desfăşoare munci de cu totul altă natură decât specialitatea lor), iar profesorii realizează activităţile specifice inhibaţi de faptul că societatea nu le validează efortul depus (prin necuprinderea absolvenţilor în structurile profesionale corespunzătoare).
c) Universitatea însăşi pierde, în mentalitatea colectivă, atributul de instituţie socială fundamentală şi lasă impresia că reprezintă un „lux" sau chiar o povară pentru societate, un mediu care consumă mult din bugetul statului – şansele de amortizare fiind ori foarte mici, ori foarte îndepărtate.

Deprecierea calităţii reprezentării colective asupra universităţii este simptomatică pentru două împrejurări sociale speciale:

- când societatea în ansamblul ei se află în criză, instituţia universitară apare ca parte determinată din exteriorul ei să participe la starea de criză: nu poate face investiţii pentru cercetare sau pentru dotare materială superioară, nu cointeresează suficient de mult studenţii şi profesorii (prin burse şi, respectiv, salarii de merit), nu-şi poate permite desfăşurarea unor acţiuni care îi sunt specifice (organizarea unor sesiuni de comunicări ştiinţifice, invitarea unor profesori din ţară sau din străinătate pentru a susţine cursuri de mare importanţă în vederea formării profesionale a studenţilor etc.);
- când universitatea se află în criză (datorită unor cauze care provin în cea mai mare parte din interiorul ei: deficienţe de alcătuire a planurilor de învăţământ, efectuarea selecţiei cursanţilor după criterii necorespunzătoare, rigiditatea raporturilor dintre actorii câmpului universitar etc.) societatea se află deja în criză sau urmează să intre în stare critică.

În ansamblu, *putem considera universitatea şi societatea ca fiind coextensive atât în starea de criză, cât şi în starea de funcţionare optimă*: criza uneia antrenează criza celeilalte, optimul uneia determină optimul celeilalte. Mai mult, fiecare în parte speră să depăşească starea de criză folosind în mod strategic resurse oferite de cealaltă parte. În mod concret, universitatea nu poate funcţiona fără „ajutorul societăţii", iar societatea contemporană este de neconceput fără avantajele fundamentale oferite de universitate: formarea elitei intelectual-profesionale şi, implicit, formarea elitei sociale.

II. Repere actuale ale crizei universităţii

În istoria culturală a omenirii, universitatea (în sensul actual al termenului) s-a impus abia în evul mediu. Cele mai multe dintre vechile universităţi s-au înfiinţat în sec. XIV şi XV din iniţiativa unor ierarhi religioşi sau a unor monarhi cu viziuni pozitiviste.

Desemnarea elitelor în acele vremuri, spre deosebire de ceea ce se întâmplă în zilele noastre, se făcea după criterii care nu vizau nivelul de şcolaritate al individului (cei mai mulţi dintre monarhi erau analfabeţi). „Omul de lume desăvârşit" (Burchardt, J., 1969, pp. 133-142) era format în turniruri, pe câmpul de luptă, la curţile regale etc. şi nicidecum pe băncile universităţilor.

Treptat, şcoala academică s-a impus pentru că reprezenta o sursă de prestigiu politic pentru statul în care fiinţa şi prin utilitatea superioară a informaţiilor pe care le transmitea

cursanţilor. Pe măsură ce rolurile jucate de universitate au fost resimţite ca foarte importante, în aceeaşi măsură au fost reaşezate raporturile ei cu societatea globală. În consecinţă, disfuncţiile trăite de instituţia universitară cu cât sunt mai repede cunoscute, cu atât pot fi mai repede anihilate.

Totalitatea disfuncţiilor câmpului universitar este exprimată sintetic în sintagma „criza universităţii" (Cernea, M., 1974, pp. 112-121) tocmai pentru a sugera efectele de profunzime pe care învăţământul superior le aduce funcţionalităţii sociale, dar şi eforturile la care trebuie să subscrie societatea pentru a readuce universitatea în spiritul funcţiilor ei specifice.

Reaşezarea relaţiilor universităţii cu societatea globală este o idee mai veche, dar a proliferat mai evident în zilele noastre, când crizele sociale s-au înmulţit, iar soluţiile compensatorii propuse de câmpul universitar nu sunt suficient de consistente. Ca instituţie socială marcată de criză, *universitatea trebuie privită din perspectiva axiotropismului*. În acest mod reuşim să cuprindem diacronic atât responsabilităţile sociale ale universităţii, cât şi măsura profunzimii crizei pe care aceasta o traversează. Este ca şi cum am găsi răspunsurile exacte la întrebările: *Cât anume realizează universitatea din ceea ce trebuie să realizeze ?* şi *Ce urmări declanşează asupra societăţii nerealizările universităţii ?*.

Universitatea premodernă, întrucât avea *responsabilităţi sociale secundare*, chiar atunci când era afectată de criză nu determina prelungirea acestei stări la nivelul întregii societăţi. „Lipsa manualelor universitare", „nepotismul", „superficialitatea studiului şi viaţa libertină a cursanţilor", „metodele de predare ameninţate de scleroză", „dependenţa faţă de puterea politică" etc. erau câteva dintre semnele crizei universităţii în sec. XV (Drimba, O., 1994, pp. 41-42).

Multe dintre aceste semne s-au reprodus în timp şi pot fi identificate inclusiv în învăţământul superior actual. Deoarece *universitatea modernă* a dobândit o *responsabilitate socială uriaşă*, constatăm, pe de o parte, sporirea numărului semnelor care atestă prezenţa crizei universităţii, iar, pe de altă parte, asocierea şi corelarea dintre criza universităţii şi criza societăţii. Ca atare, ceea ce acum câteva sute de ani putea fi etichetat ca „reprobabil" în viaţa universităţii, dar „neglijabil" pentru ansamblul social, în prezent se constituie în „reper" pentru criza învăţământului superior şi, implicit, pentru criza societăţii.

În delimitarea acestor repere, aşa după cum reiese din întregul nostru demers de până acum, trebuie să ne ghidăm cu ajutorul a două exigenţe teoretico-metodologice:

1. *Explicaţia unui fapt social normal sau patologic se găseşte întotdeauna în antecedentele lui* (Durkheim, E., 1974, p. 128). Rezultă deci că, dacă vrem să ne explicăm criza actuală a universităţii din România, trebuie să găsim izvoarele acesteia în perioade precedente din evoluţia ei.
2. *Socialul este dominat de echilibre dinamice, de relaţii de reciprocitate şi nu de excludere*. Nu mai putem gândi problemele societăţii folosind opoziţia radicală „totul sau nimic", ci adoptând *perspectiva echilibrului şi complementarităţii* (Peretti, A. de, 1991, pp. 12 sq.). De pildă, universitatea este corelativă şi complementară restului instituţiilor sociale, corpul profesoral este reflectarea modului de organizare a instituţiei universitare, studenţii realizează performanţe intelectuale în funcţie de strategiile aplicate de către profesorii îndrumători - care, la rândul lor, sunt nevoiţi să-şi adecveze conţinuturile didactice prin raportare la caracteristicile cursanţilor etc.

Respectând aceste două cadre de orientare teoretică şi metodologică, în anii 1994, 1995, 1996 am desfăşurat o cercetare sociologică asupra crizei universităţii prin care am răspuns unui proiect de cercetare aprobat de către Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.

Ipoteza principală a investigaţiei noastre a fost aceea că universitatea este o instituţie socială fundamentală care presupune convergenţa funcţională a mai multor elemente precum: norme şi reguli specifice, mijloace şi simboluri caracteristice, scopuri proprii corelate cu instituirile teleologice ale restului părţilor societăţii etc. Abaterile de la această convergenţă marchează, în diferite forme şi intensităţi, însăşi starea de criză a universităţii

din România. Am avut, totodată, şi o *ipoteză secundară* potrivit căreia criza câmpului universitar românesc se desfăşoară la nivelul relaţiilor sociale specifice: student-student, student-profesor, profesor-profesor, studenţi şi profesori în raport cu conducerea şi administraţia facultăţii (universităţii), universitate-minister tutelar, universitate-societate.

Metodele utilizate în desfăşurarea cercetării au fost: documentarea, observaţia participativă (pentru a obţine informaţii cu valoare de fapte), interviul informal şi chestionarul (pentru a obţine date cu valoare de opinie).

În faza de pregătire a cercetării am urmărit toate momentele aferente acestei etape acordând însă *o atenţie specială studiului documentelor*. Pe această cale am identificat menţiuni explicite sau implicite asupra prezenţei stării de criză în învăţământul superior românesc. Am ajuns astfel la concluzia că, până în anul 1990, la noi nu s-au făcut referiri explicite despre criza universităţii nici de către pedagogi, nici de către sociologi. Totuşi, din analiza colecţiei „FORUM" din perioada 1980-1989, am constatat că multe dintre studiile care vizau învăţământul superior semnalau o serie de „urgenţe" sau „nevoi" privitoare la transformarea acestuia la capitole precum: corelarea curriculum-ului universitar cu exigenţele educaţiei permanente, optimizarea raporturilor: universitate-cultură generală şi universitate-cultură de specialitate, modificarea funcţiilor universităţii, modernizarea universităţii prin integrarea în activităţile ei a ultimelor schimbări ştiinţifice, tehnologice, culturale etc.

După 1990 s-a afirmat deschis şi în termeni precişi ideea crizei universităţii româneşti, ca o reflectare şi o consecinţă inevitabilă a stării critice existente la nivelul societăţii naţionale. Spre exemplu, L. Vlăsceanu, C. Zamfir şi I. Mihăilescu (Vlăsceanu, L., Zamfir, C., Mihăilescu, I., 1993) vorbesc despre *blocajul structural-funcţional* al şcolii noastre superioare ca un efect al următoarelor situaţii:

1. sistemul centralizat, puternic birocratizat de conducere, coordonare şi control;
2. eşecul mecanismelor de cuplare a învăţământului superior cu cerinţele societăţii;
3. lipsa unor diferenţieri pe nivele ale învăţământului superior;
4. existenţa unei diferenţieri pe profile şi specializări haotice şi, în general, excesivă, conducând la o specializare timpurie şi ineficace;
5. acuta lipsă a personalului didactic şi existenţa unui dezechilibru generaţional;
6. explozia învăţământului superior după 1990, în special a celui particular;
7. finanţarea deficitară a învăţământului superior;
8. insuficienţa dramatică a facilităţilor materiale;
9. calitatea necorespunzătoare şi cantitatea insuficientă a serviciilor sociale pentru studenţi.

Unele dintre aceste cauze ale crizei universităţii româneşti sunt de dată recentă şi nu derivă strict din regimul politic existent înainte de anul 1990. Totuşi, în cea mai mare parte, ele au rol de „cauze antecendente" şi reflectă „modelul socialist" de învăţământ superior. Ca atare, după cum afirmă J. Sadlak (Sadlak, J., 1991, pp. 447-448), până la data menţionată, mediile universitare se conformau în mare parte obiectivelor politicii socialiste, fapt care a dus la „adevărate explozii de antiintelectualism", la utilizarea în acţiunea universităţii a criteriilor ideologice în detrimentul rigorilor valorice şi profesionale şi a culminat cu „izolarea şcolii superioare din contextul relaţiilor internaţionale".

Ar fi binevenit un efort de catalogare a tuturor anomaliilor manifeste în câmpul universitar din ţara noastră între anii 1947 şi 1990. Dintr-o astfel de realizare credem că nu ar putea fi omise cazuri precum: includerea în corpul profesoral universitar a unor persoane care nu îndeplineau condiţia minimă de a fi absolvente de învăţământ superior; eliminarea cu o uşurinţă stupefiantă din structurile universităţii a profesorilor şi studenţilor care „nu corespundeau" din punctul de vedere al interesului politic; condiţionarea selecţiei studenţilor pentru anumite facultăţi de prezentarea unor recomandări din partea organizaţiilor politice (UTC, PCR) care să confirme „originea sănătoasă" a candidatului; acordarea de bonificaţii pentru repartiţie (cincizeci de sutimi adăugate la medie) acelor absolvenţi care, pe perioada studiilor, se detaşau faţă de ceilalţi colegi prin „munca obştească" desfăşurată etc.

Asemenea situaţii nu se mai întâlnesc în câmpul universitar românesc actual. În schimb, au apărut altele care, corelate cu o serie de continuităţi ale „modelului socialist", atestă existenţa crizei universităţii. Faptul ne-a fost multiplu confirmat de populaţia investigată: elevi, studenţi, cadre didactice universitare.

Pe parcursul celor trei ani cât a durat cercetarea noastră am identificat modul de receptare a intensităţii crizei universităţii la nivelul a trei tipuri de eşantioane.

A. *Eşantion* cuprinzând 390 de *subiecţi-studenţi* din trei centre universitare: Iaşi (229), Suceava (111), Bacău (50), proveniţi de la facultăţile de Filosofie, Ştiinţe şi Litere, Zootehnie, Teologie, Chimie Industrială, Inginerie şi Silvicultură. Distribuţia structurală a eşantionului de studenţi cuprinde:

Criterii de clasificare	*Pondere statistică*	
mediul de rezidenţă	urban	68%
	rural	32%
distribuţia pe sexe	bărbătesc	31%
	femeiesc	69%
din anii începători (I-II)		58%
din anii terminali (IV-V)		42%

B. *Eşantion* cuprinzând 64 de *subiecţi-cadre didactice universitare* cu puţină experienţă în activitatea cu studenţii. Structura eşantionului relevă următoarele caracteristici:

Criterii de clasificare		*Pondere statistică*
vârsta subiecţilor	sub 25 de ani	3%
	între 26-30 ani	59%
	între 31-35 ani	38%
distribuţia pe sexe	bărbătesc	75%
	femeiesc	25%
etapele parcurse din stagiul doctoral	un examen	16%
	2 examene	17%
	3 examene	6%
	un referat	14%
	toate referatele	21%
neînscrişi la doctorat		26%

C. *Eşantion* cuprinzând 1 221 de *subiecţi-elevi din ultimul an de liceu* – care se îndreaptă către câmpul universitar asigurând continuitatea acestuia şi care prezintă următoarea distribuţie structurală:

Criterii de clasificare	*Pondere statistică*	
mediul de rezidenţă	urban	78%
	rural	22%
distribuţia pe sexe	femeiesc	47,7%
	bărbătesc	52,3%
profilul liceului absolvit	umanist	20,2%
	real şi industrial	79,8%

De menţionat este şi faptul că subiecţii au provenit de la 16 licee din judeţul Iaşi şi de la 6 licee din judeţul Neamţ. Alegerea acestor două judeţe s-a făcut pornind de la ideea

că existenţa în cadrul unui judeţ a unui puternic centru universitar orientează diferit absolvenţii de liceu către învăţământul superior comparativ cu judeţele unde nu există un astfel de centru.

Prin metodele aplicate şi prin instrumentele de cercetare construite (chestionar, ghid de interviu, ghid de observaţie), am urmărit dimensiuni şi variabile relativ diferite pentru cele trei eşantioane, dar care converg în susţinerea ipotezelor privitoare la existenţa crizei universităţii.

Din motive de spaţiu, nu putem face o prezentare mai extinsă a formelor de organizare şi desfăşurare a cercetării noastre. Totuşi, nu putem trece la expunerea concluziilor investigaţiei până când nu vom fi prezentat *motivele utilizării mai multor eşantioane şi ce am vizat în mod special prin investigarea fiecărui eşantion*. Pentru demersul nostru, în sinteză, aceste cerinţe au însemnat:

1. Apelul la trei tipuri de eşantionare a avut ca scopuri stabilirea rolurilor jucate de trei tipuri importante de populaţie (studenţi, cadre didactice universitare, elevi) în producerea şi menţinerea stării de criză a universităţii precum şi evidenţierea diferenţelor de receptare de către acestea a stării de criză la care ne referim.
2. Utilizarea unui *eşantion de elevi* la o astfel de temă de cercetare ar putea fi apreciată ca redundantă. Să nu uităm însă că am investigat doar elevi (clasa a XII-a curs de zi şi clasa a XIII-a curs seral) aflaţi în plină etapă de „socializare anticipativă" în raport cu mediul universitar, care oferă o anumită măsură asupra indicelui de credibilitate socială de care se bucură universitatea şi care demonstrează modul în care este receptată în exterior criza învăţământului superior de către o categorie de potenţiali actori ai câmpului universitar.
3. Construirea unui *eşantion de studenţi* a fost motivată din cel puţin trei puncte de vedere:
   a) studenţii alcătuiesc cea mai mare parte a populaţiei câmpului universitar;
   b) studenţii resimt direct şi în formele cele mai profunde criza universităţii;
   c) mai ales studenţii din ultimii ani de studii sunt obsedaţi de perspectiva de a nu putea transforma reuşita educaţională în reuşită socială.
4. *Eşantionul cadrelor didactice* a fost utilizat pentru a arăta dificultăţile specifice care afectează baza piramidei grupului cadrelor didactice universitare (preparatori şi asistenţi). Fiind la începutul carierei, tinerii universitari nu sunt suficient protejaţi, prin modalităţi oficiale sau neoficiale, de dificultăţile care caracterizează câmpul universitar. Prin urmare, ei trăiesc experienţe critice în *planul pregătirii pentru exercitarea profesiei de cadru didactic*, în *planul relaţiei cu studenţii*, dar şi în ceea ce priveşte *relaţiile cu profesorii vârstnici* – posesori, în cele mai multe cazuri, ai unui capital cultural şi de putere foarte important.

În urma investigării acestor trei tipuri de eşantioane am obţinut un mare număr de indicatori ai crizei universităţii. În cele ce urmează vom exemplifica şi descrie o parte dintre aceştia accentuând, totodată, specificitatea lor în raport cu tipul de eşantion.

A. *Indicatori ai crizei universităţii rezultaţi din cercetarea eşantionului populaţiei studenţeşti*

Studenţii cuprinşi în eşantionul cercetării au fost solicitaţi să precizeze dacă ar dori să urmeze *cursurile unei a doua facultăţi* în paralel cu studiile pe care le parcurg deja sau după terminarea acestora. Conceperea acestei cerinţe a avut ca premisă ideea *că opţiunea pentru un anumit profil de învăţământ superior poate varia înainte* de a dobândi statutul de student *şi după* reuşita la facultate. Mai mult, le-am cerut subiecţilor studenţi să indice profilul vizat în cazul în care optează pentru perfecţionarea socio-profesională prin frecventarea unei noi facultăţi.

Din răspunsurile primite am identificat faptul că numărul celor care doresc continuarea studiilor universitare în cadrul unei a doua facultăţi reprezintă 34,84% din total, iar cei care urmează deja o astfel de formă de pregătire reprezintă 3,35%.

Constatăm deci că aproximativ 40% dintre subiecţii cuprinşi în eşantionul cercetării exprimă intenţia prelungirii pregătirii lor universitare, ceea ce are semnificaţii relevante pentru starea de dificultate a universităţii însăşi. Dintre aceste semnificaţii ne vom opri la două aspecte:

a) facultăţile pe care le urmează studenţii chestionaţi nu dispun de suficiente „forţe" pentru ca prin diploma universitară oferită absolvenţilor să le garanteze acestora obţinerea unui loc de muncă;
b) lipsa de soluţii la terminarea facultăţii poate conduce la prelungirea studiilor superioare, fără ca prin aceasta să se rezolve în mod obligatoriu, problema plasării ocupaţionale. În orice caz, *şansele celor care au un plus de şcolaritate sunt mai mari în privinţa reuşitei socio-profesionale.*

Cu aceste date, ne aflăm într-o *situaţie tipică*: deoarece liceul nu oferă tinerilor soluţii de ordin profesional, aceştia urmează cursurile unei facultăţi. Pentru că facultatea nu garantează întotdeauna variante pentru rezolvarea aşteptărilor tipice (loc de muncă, recunoaştere socială etc.), tinerii se orientează spre o a doua facultate. Abia această nouă alegere sau ceea ce rezultă din combinarea profilelor absolvite îi ajută în mod real pe studenţi (dacă facultatea aleasă are un profil cu mare cerere socială).

Din răspunsurile primite de la studenţii cuprinşi în eşantion am identificat care sunt, în opinia acestora, *profilurile cele mai indicate* spre care să se orienteze în cazul unei a doua opţiuni pentru studii superioare: ştiinţele juridice (29%), ştiinţele economice (16%) şi medicina (12%). Trei argumente sprijină, în principal, aceste alegeri: *siguranţa obţinerii unui loc de muncă, mărimea câştigurilor băneşti* şi *gradul înalt al prestigiului social.*

O altă concluzie care se poate desprinde din datele inventariate se referă la faptul că, în prezent, *profilurile existente* în structura învăţământului superior românesc sunt, în mare parte, *unidirecţionate* sau *excesiv specializate*. Criza societăţii conduce la invalidarea socială a unor profiluri şi, implicit, la „inutilitatea studiilor" la anumite facultăţi. Din acest motiv, unii subiecţi sugerează „reaşezarea profilurilor facultăţilor" în aşa fel încât cursanţii să obţină „dublă" şi chiar „triplă" specializare. Numai pe această cale universitatea, în raport cu studenţii, ar deveni „realmente rentabilă".

Răspunsuri care confirmă oarecum datele de mai sus am obţinut atunci când le-am cerut studenţilor să menţioneze dacă sunt dispuşi *să întrerupă studiile universitare* printr-o decizie liberă. Dintre cei chestionaţi, 7,37% nu acceptă abandonul din proprie voinţă, chiar dacă înţeleg dificultăţile care-i aşteaptă la absolvirea studiilor universitare. Prin urmare, oricât ar fi de mici garanţiile oferite cursanţilor de către învăţământul superior, *speranţele lor cele mai mari de reuşită socială sunt legate tot de universitate.* Această situaţie nu înseamnă absenţa crizei universităţii, ci doar un grad mai redus al prezenţei stării critice la nivelul universităţii decât la nivelul societăţii.

Criza sistemului de învăţământ superior românesc, potrivit percepţiei studenţeşti, este generată, în mare parte, de *natura relaţiilor dintre studenţi şi cadrele didactice universitare.*

În acest sens, studenţii au invocat crearea stării de criză încă de la începutul studiilor lor universitare deoarece cadrele didactice nu declanşează nici un fel de mecanisme pedagogice pentru a determina *nivelul iniţial şi real* al cunoştinţelor celor înscrişi în anul I. În absenţa cunoaşterii acestui nivel de pornire, oferta curriculară a profesorilor este lipsită de repere realiste asupra relaţiilor lor profesionale cu studenţii. Conform opiniei celor chestionaţi, tendinţa majorităţii profesorilor este de a nu-şi individualiza sau diferenţia conţinuturile ştiinţifice predate de la un an universitar la altul, de la un profil de facultate la altul şi, cu atât mai puţin, de la o grupă de studenţi la alta în cadrul aceluiaşi an de studiu.

Alte aspecte critice cu scoruri relativ ridicate în economia cercetării evidenţiază faptul că *relaţia curentă* pe care o desfăşoară actorii câmpului universitar are o eficienţă diminuată şi de starea de oboseală a studenţilor, supraîncărcarea planurilor de învăţământ, surmenajul şi apatia profesorilor, rigiditatea academismului formal, ponderea cantităţii în defavoarea calităţii etc.

B. *Indicatori ai crizei universităţii desemnaţi de eşantionul cadrelor didactice universitare*

Corpul profesoral cu puţină experienţă în învăţământul superior apreciază într-o pondere statistică foarte ridicată (86%) *că cele mai solicitante activităţi* desfăşurate cu studenţii sunt acelea de *predare şi seminarizare*. Această desemnare ar apărea ca firească inclusiv pentru cadrele didactice cu multă experienţă. Totuşi, probabilitatea ca în aceste activităţi să se manifeste stări de insuficienţă şi chiar de criză este mai mare în cazul cadrelor didactice tinere.

Cele mai frecvente dificultăţi pe care le întâlneşte această categorie profesională, aşa cum reiese din investigaţiile noastre, sunt: mărimea normei didactice (75%), insuficienţa timpului necesar pregătirii activităţilor didactice (64%), insuficienţa „măiestriei pedagogice" în comunicarea cu studenţii (28%), lipsa de credibilitate şi prestigiu (25%) instituită mai mult de vârsta cadrului didactic decât de insuficienţa pregătirii de specialitate a acestuia etc.

Ne surprinde faptul că tinerii universitari se consideră suprasolicitaţi în privinţa obligaţiilor didactice pe care trebuie să le satisfacă. De fapt, *suprasolicitarea* invocată provine nu din mărimea legală (rezonabilă) a normei, ci din efortul de susţinere a unor ore suplimentare (în regim de cumul, plata cu ora, la facultăţi particulare etc.) sub presiunea unor insuficienţe de ordin material-pecuniar.

Peste jumătate dintre cadrele didactice (53%) incluse în eşantionul cercetării afirmă că *pregătirea doctoratului* pe de o parte este o formă de perfecţionare a tinerilor universitari, iar, pe de altă parte, o asemenea activitate influenţează negativ prestaţia didactică a acestora (nu mai rămâne timpul fizic necesar pregătirii cursurilor şi seminariilor la nivelul exigenţelor academice). Din acest motiv, pentru pregătirea doctoratului lucrează ocazional 44% din totalul celor chestionaţi, cu ritmicitate săptămânală - 20%, şi lunară - 38%.

Pentru a delimita şi alte împrejurări critice resimţite de cadrele didactice universitare cu puţină experienţă şi pentru a stabili intensitatea cu care acestea trăiesc disfuncţiile mediului lor, le-am solicitat să nominalizeze acele aspecte ale câmpului universitar pe care le consideră că sunt *sursele cele mai evidente de insatisfacţie*. În ordinea scorurilor obţinute, răspunsurile tinerilor universitari s-au concentrat în următoarele variante: *absenţa timpului liber* (8%), *neglijarea ocupaţiilor „domestice"* (84%), *insuficienţa veniturilor salariale* (73%), *pregătirea neadecvată a activităţilor didactice* (64%), *dezinteresul studenţilor faţă de activitatea profesorilor* (45%), *relaţiile încordate pe care le au cu universitarii în vârstă* (25%), *nesiguranţa postului ocupat generată de probabilitatea mică a funcţionării viitoare a unor profiluri sau facultăţi* (25%) etc.

Din această enumerare putem conchide că, din punctul de vedere al cadrelor didactice cu puţină experienţă, sursele crizei universităţii sunt foarte numeroase. Poziţia lor faţă de aceste surse, într-un mod greu explicabil, diferă în funcţie de profilul facultăţii (catedrei) la care activează. De pildă, preparatorii şi asistenţii de la Universitatea „Al.I. Cuza" din Iaşi cuprinşi în eşantionul cercetării îşi manifestă intenţia de a continua cariera universitară, iar în privinţa depăşirii stării de criză ei adoptă preponderent *soluţii endogene* („îmbunătăţirea stilului didactic", perfecţionarea pregătirii de specialitate, reaşezarea planurilor de învăţământ etc.). În schimb, subiecţii universitari de la Universitatea Politehnică „Gh. Asachi" din Iaşi, în proporţie alarmantă (64%), sunt dispuşi să renunţe la activitatea didactică, iar îndepărtarea lor de starea critică din învăţământul superior este văzută mai ales prin *soluţii exogene*: orientarea spre un alt domeniu care să ofere satisfacţii de ordin material-financiar (50%), reprofesionalizare (9%), plecarea în activitatea de cercetare ştiinţifică (9%) etc.

C. Indicatori ai crizei universităţii rezultaţi din investigarea eşantionului de elevi

Întrebaţi dacă după terminarea studiilor liceale doresc să-ţi continue studiile, cei mai mulţi elevi (82%) au răspuns afirmativ. Dintre aceştia, 19,6% optează pentru învăţământul postliceal, iar 72,8% se pronunţă pentru învăţământul superior. Prin urmare, *există o cerere foarte mare pentru învăţământul universitar*, fapt care plasează această formă de instrucţie şi educaţie în ipostaza confortabilă de reglator al faptelor socio-profesionale şi culturale ale societăţii.

În ce priveşte *motivaţia* care stă la baza orientării elevilor spre învăţământul superior, aceasta este rezultatul corelării aspiraţiei individuale cu piaţa muncii şi cu raţiuni de ordin economico-social. Dintre elevii cuprinşi în eşantionul cercetării noastre, 24% afirmă intenţia de a urma studii superioare pentru *a găsi cu uşurinţă loc de muncă*, 20% – *pentru a-şi asigura venituri financiare importante* ca urmare a exercitării unor profesii bine remunerate, 11% – *pentru a se specializa în anumite profesii prestigioase* (doctor, inginer etc.).

Faptul că există o cerere socială mare de învăţământ superior, că motivaţii atât de însemnate sunt legate de această formă de învăţământ ne-ar îndreptăţi să afirmăm că în câmpul extra-universitar nu este percepută criza universităţii. Contrariul aserţiunii anterioare ni-l confirmă numeroase alte date obţinute de la elevii care au format eşantionul nostru, date pe care le-am numit indicatori ai crizei câmpului universitar desemnaţi de populaţia preuniversitară. Între indicatorii de acest tip consemnăm:

a) universitatea nu reprezintă neapărat instituţia care pregăteşte profesional indivizii la nivelul cel mai înalt, ci este modalitatea prin care aceştia „amână momentul de intrare în viaţa plină de responsabilităţi" (18%);
b) profesionalizarea prin intermediul universităţii este, pentru 25% dintre subiecţi, „o etapă inutilă, deoarece nu garantează absolvenţilor exercitarea profesiei pentru care s-au pregătit";
c) universitatea constituie singura modalitate de a obţine o diplomă de absolvent de învăţământ superior („un carton în plus") prin care societatea dovedeşte că funcţionează în manieră birocratică: „este interesată de producerea numărului de absolvenţi de facultăţi şi nu de calitatea lor" – 11%;
d) 14% dintre subiecţi „nu aşteaptă nimic de la facultate", 13% dintre aceştia susţin că „nu ştiu" ce ar trebui să le ofere instituţia universitară – ponderi care ne plasează într-o ambivalenţă interpretativă: ori subiecţii apreciază instituţia universitară ca incapabilă să le ofere ceva în plus faţă de ceea ce au primit în etapele anterioare de şcolaritate, ori ei se orientează către învăţământul superior lipsiţi de expectanţe şi de avantajele socializării anticipative;
e) universitatea generează preponderent dezavantaje: „pierderea unor ani de viaţă", cheltuieli materiale greu de amortizat, „emoţiile insuportabile ale examenelor" şi doar trei avantaje certe: „amânarea momentului de satisfacere a serviciului militar", „diminuarea duratei serviciului militar" (în cazul băieţilor) şi „intrarea în elita culturală a societăţii" (8%).

Percepţia crizei universităţii la nivel preuniversitar este probată şi de modul în care elevii aleg facultăţile (profilurile) ale căror cursuri doresc să le urmeze. În mod surprinzător, ordinea opţiunilor de acest gen este următoarea: profilurile politehnice (15%), ştiinţele economice (12%), educaţia fizică (10%), litere şi ziaristică (10%), ştiinţele juridice (8%), medicină (7%) etc. Surprinderea noastră constă nu atât în desemnarea profilurilor politehnice cu scorul cel mai ridicat, cât, mai ales, în *motivele care au stat la baza acestei poziţii ierarhice*:

a) universitatea politehnică oferă un număr mare de locuri, realizează o concurenţă mică între admitanţi, la care se adaugă „accesibilitatea subiectelor de examen";

b) pentru unii dintre aspiranţii la statutul de student are o importanţă mai mică profilul facultăţii la care se înscriu şi o importanţă foarte mare faptul de a pătrunde în câmpul universitar pentru a obţine o diplomă de absolvent de învăţământ superior;

c) universităţile, indiferent de măsura cererii sociale de care beneficiază, împart membrii societăţii în două părţi: *neabsolvenţi* şi *absolvenţi de învăţământ superior*. Or, la nivelul percepţiei comune, şansele socio-profesionale ale celor din a doua categorie sunt mai mari, ceea ce face ca *universitatea să aibă o finalitate tentantă chiar şi atunci când ea se află în starea de criză*.

Celelalte opţiuni exprimate de candidaţii la învăţământul superior au la bază „recomandări ale profesorilor", „presiuni ale părinţilor", „întâmplarea" etc. şi mai puţin capacitatea de discernământ. Prin urmare, la nivelul elevilor sunt percepute corect unele aspecte ale crizei universităţii, însă poziţia exterioară în raport cu câmpul universitar determină depăşirea cu uşurinţă a imaginilor critice legate de învăţământul superior şi orientarea masivă către acesta.

Adevăratul discernământ în alegerea profilului facultăţii şi comprehensibilitatea stării de criză a universităţii se realizează abia în momentul opţiunii pentru a doua facultate.

III. Concluzii

Informaţia acumulată în urma cercetării desfăşurate ne permite formularea unui set de aserţiuni conclusive.

1. *Învăţământul superior românesc se confruntă cu o autentică stare de criză*, având forme complexe şi variate de manifestare la nivelul cadrelor didactice universitare, al studenţilor, precum şi al elevilor ca aspiranţi la poziţia de actori ai câmpului universitar.
2. *Profunzimea cea mai mare* a stării de criză de intensitatea unui şoc cultural este resimţită *în cadrul populaţiei studenţeşti* întrucât aceasta trăieşte direct disfuncţiile câmpului universitar. Pentru aspiranţii la statutul de student, criza universităţii apare ca ceva exterior şi ca o *criză de imagine*, iar pentru cadrele didactice universitare starea de criză este atenuată din motive multiple:

   a) experienţele lor de viaţă şi de cunoaştere sunt superioare celor deţinute de studenţi şi, ca atare, au mai multe şanse de a tolera diferitele momente critice din viaţa universităţii;

   b) găsesc argumente justificative preponderent exogene referitoare la disfuncţiile mediului universitar şi fac din acestea forme de apărare la eventualele acuze care le-ar putea fi adresate de către studenţi (sunt responsabile într-o anumită măsură de declanşarea şi reproducerea stării de criză a universităţii);

   c) apreciază starea de criză a câmpului universitar din perspectiva temporalităţii. Prin urmare, cadrul didactic are timp să aştepte ieşirea din criză şi să beneficieze ulterior de formele necritice ale învăţământului superior, pe când studenţii, după o perioadă de 4, 5, 6 ani de studii, rămân marcaţi pentru toată cariera lor profesională de ceea ce le-a oferit universitatea aflată în criză. Astfel ne explicăm de ce studenţii par a fi mai grăbiţi în producerea schimbărilor din învăţământul superior, în timp ce, pentru aceleaşi probleme, cadrele didactice universitare manifestă prudenţă excesivă şi chiar atitudini conservatoare (Rotariu, T., Dan, M., Mezei, E., Vereş, E., 1995, pp. 51-64).
3. *Criza universităţii* se concretizează, conform rezultatelor cercetării noastre, într-un *ansamblu de stări critice*, după cum urmează:

   a) *criza dotărilor materiale* care constă fie în lipsa totală a unor dotări necesare, fie în insuficienţa şi inadecvarea celor existente;

   b) *criza resurselor de documentare* manifestată prin insuficienţa sau absenţa totală a acestora;

   c) *criza resurselor de existenţă pentru studenţi* generată de cuantumul mic al burselor lunare;

d) *dificultăţi de natură financiară* care afectează toate categoriile de cadre didactice universitare, în mod special pe tinerii universitari, cu repercusiuni negative asupra randamentului profesional al acestora;

e) *deficienţe de organizare şi funcţionare a bibliotecilor,* influenţându-se astfel în sens negativ nivelul de perfecţionare profesională a actorilor câmpului universitar;

f) *dificultăţi organizatorice şi manageriale* la nivelul catedrelor, al facultăţilor şi instituţiilor de învăţământ superior;

g) *disfuncţii la nivelul relaţiilor interumane* (student-student, student-profesor, profesor--profesor) care transformă universitatea într-un mediu relaţional excesiv de formalizat şi ierarhizat;

h) *deficienţe ale universităţii în atragerea şi selecţia personalului didactic* în vederea păstrării unui echilibru între generaţii şi între membrii ierarhiei didactice;

i) *lipsa unei comunicări permanente şi eficiente între cadrele didactice* cu multă experienţă şi cele cu puţină experienţă în învăţământul superior;

j) *dificultăţi în exercitarea rolurilor specifice* de către studenţi şi unele categorii de cadre didactice universitare datorate supraîncărcării programului şi stării de surmenaj.

Prin corelare, aceste situaţii critice conduc la diminuarea eficienţei acţiunilor caracteristice instituţiilor de învăţământ superior. Când rezultatele acţiunilor din câmpul universitar sunt prea mici în raport cu investiţiile efectuate, starea de criză este evidentă.

4. *Actorii câmpului universitar resimt diferit efectele stării de criză a universităţii.* În consecinţă, ei propun *priorităţi acţionale de contracarare a disfuncţiilor* de pe poziţia statutară pe care se află:

a) *studenţii* apreciază că intensitatea crizei scade dacă se măreşte cuantumul burselor, dacă li se micşorează numărul de examene, dacă perioada de sesiune se măreşte etc.;

b) *profesorii* consideră, la rândul lor, că pentru a depăşi starea de criză, universitatea trebuie să rezolve cu prioritate aspecte precum: definitivarea şi legiferarea statutului cadrului didactic, micşorarea obligaţiilor didactice, beneficierea de condiţii de cercetare ştiinţifică etc.

Prin adoptarea unor asemenea poziţii, ambele categorii de actori ai câmpului universitar nu fac altceva decât să prelungească starea de criză a universităţii. Or, ieşirea din criză se va putea înfăptui doar atunci când studenţii şi profesorii nu vor mai identifica priorităţile grupului de apartenenţă, ci *priorităţile instituţiei de învăţământ superior* din care fac parte (Bok, D., 1993, pp. 14-20).

5 *Criza universităţii este corelativă crizei societăţii.* Ieşirea societăţii din criză depinde în cea mai mare parte de soluţiile ştiinţifice, culturale, educative pe care le propune universitatea. Prin urmare, universitatea are responsabilitatea socială de a produce performanţă. În mod concret însă performanţele universităţii se măsoară în performanţele pe care le obţin cei pe care ea îi formează şi specializează. Starea societăţii este, de fapt, reflectarea puterii diferitelor categorii de specialişti. Din acest motiv, spunem că cei care deţin capitalul de putere formează elita societăţii şi, în mod normal, „au primit însemnele de apartenenţă la elită" prin îndeplinirea exigenţelor impuse de învăţământul superior.

Instituţia universitară din România, potrivit unei îndelungate percepţii comune, reprezintă *o instituţie de învăţământ de elită* din numeroase motive: oferă cursanţilor gradul cel mai înalt de calificare şi perfecţionare, cuprinde cadrele didactice considerate a fi cele mai bune, cursanţii sunt selectaţi în urma unor probe foarte dificile. Din această sumă de superlative legate de universitate derivă *expectanţele exagerate ale celor din mediul extrauniversitar* care consideră că instituţiile de învăţământ superior *au capacitatea de a găsi soluţii pentru toate tipurile de disfuncţii ale socialului, iar cei care au atât de multe calităţi încât acced la statutul de student nu pot face parte decât din corpul elitei intelectual-profesionale sau sociale.*

Începând din 1990, în România a crescut în mod spectaculos numărul studenţilor şi, implicit, numărul aspiranţilor la penetrarea segmentului elitar al societăţii.

Imaginea universităţii sub presiunea obiectivului de democratizare a învăţământului începe să se degradeze deoarece „comunitatea studenţească", prin creştere, devine masă, iar „universitatea însăşi devine câmpul unei bătălii între cantitate şi calitate" (Bourdieu, P., 1984, pp. 172-173). Astfel, dacă numărul studenţilor şi al cadrelor didactice universitare a crescut, nu putem spune acelaşi lucru şi despre calitatea acestora. *Regresul calitativ al actorilor câmpului universitar asociat cu probabilitatea mică de validare a absolvenţilor de învăţământ superior pe poziţii socio-profesionale aferente studiilor lor demonstrează faptul că în România există o alarmantă criză a universităţii.*

Din fericire, universitatea românească mai trăieşte încă din istoria ei, adică din imaginea constituită în timp despre instituţia de elită deţinătoare a unor finalităţi de elită.

Dacă altădată universitatea producea elite intelectual-profesionale şi sociale pe care societatea le valida imediat, actualmente ea reprezintă doar *o condiţie concretizată într-un „bilet de prioritate" (diploma) pentru a candida la admiterea în corpul elitar.*

Bibliografie

Bok, D., 1993, *Paradoxurile învăţământului*, in „Sinteza", nr. 96.

Boudon, R., 1973, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les societés industrielles*, Armand Colin, Paris.

Bourdieu, P., 1984, *Homo Academicus*, Minuit, Paris.

Burchardt, J., 1969, *Cultura Renaşterii în Italia*, Ed. pentru Literatură, Bucureşti.

Cernea, M., 1974, *Sociologia americană. Tendinţe şi controverse*, Ed. Enciclopedică Română, Bucureşti.

Cronicarul Cremene, 1927, *Cum trăiau strămoşii noştri*, Ed. Casei Şcoalelor, vol. I, Bucureşti.

Drimba, O., 1994, *Istoria culturii şi civilizaţiei*, vol. IV, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.

Durkheim, E., 1974, *Regulile metodei sociologice*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.

Iliescu, V., 1996, *Statul. Utopie şi realitate*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca.

Jaques, J., 1993, *Hazardul sau ştiinţa descoperirilor neprevăzute*, Nemira, Bucureşti.

Kaspi, A.; Bertrand, C.-J.; Heffer, J., 1985, *La civilisation américaine*, PUF, Paris.

Linton, R., 1968, *Fundamentul cultural al personalităţii*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.

Lowie, R., 1969, *Traité de sociologie primitive*, Ed. Payot, Paris.

Malinowski, B., 1968, *Une théorie scientifique de la culture*, Ed. Paul Painleve, Paris.

Pareto, V., 1917, *Traité de sociologie générale*, Libraire Payot, Paris, vol. I, cap. XIII.

Peretti, A. de, 1991, *Organiser des formations*, Hachette, „Educations", Paris.

Rotariu, T.; Dan, M.; Mezei, E.; Vereş, E., 1995, *Învăţământul superior între inerţie şi schimbare*, in „Revista de cercetări sociale", nr. 1.

Rotariu, T.; Iluţ, P. (coord.), 1996, *Sociologie*, Ed. Mesagerul, Cluj-Napoca.

Sadlak, J., 1991, *L'évolution de l'enseignement supérieur en Europe orientale et centrale à la suite des boulversements récentes*, in „Perspectives", vol. XXI, nr. 3.

Veblen, T., 1970, *The Theory of Leisure Class*, Unwin Books, London.

Vlăsceanu, L.; Zamfir, C.; Mihăilescu, I., 1993, *Direcţii ale reformei sistemului de învăţământ superior din România*, Bucureşti.

Zamfir, C.; Vlăsceanu, L. (coord.), 1991, *Dicţionar de sociologie*, Ed. Babel, Bucureşti.

Zăpîrţan, L.P., 1991, *Repere în ştiinţa politicii*, Ed. Fundaţiei, Iaşi.

Costurile sociale ale transformărilor din Europa Centrală în domeniul educaţiei superioare

Zoltan ESZIK

O scală a răspunsului la antrenament în managementul mic în situaţia de declin a sectorului public educaţional în economia de piaţă

Rezumat *

O dată cu trecerea la economia de piaţă în ţările Europei Centrale/Estice, acele funcţii ale societăţii care nu s-au orientat spre piaţă - în mod special, sănătatea şi educaţia - nu mai constituie pur şi simplu părţi slab finanţate şi neproductive ale economiei, aşa cum era în perioada comunistă, ci ele se află într-o susţinută competiţie cu piaţa. Nu numai că sectorul privat acordă salarii substanţiale pentru a atrage cele mai bune talente, dar acesta deţine în mod intrinsec şi mecanismele adecvate pentru a răspunde la nevoile şi trebuinţele societăţii. Sectorul public, căruia îi lipsesc stimulentele şi care şi-a pierdut prestigiul cultural, social şi politic este insensibil la trebuinţele consumatorilor şi ale propriilor angajaţi. Atât calitatea, cât şi morala acestuia au decăzut, iar sistemul, ca întreg, devine din ce în ce mai dramatic neajustat la cerinţele pieţii.

Proiectul de faţă se ocupă de educaţie ca sector public de activitate, în care membrii societăţii îşi petrec cel mai mare timp, şi în mod special de educaţia superioară. În acest domeniu, cetăţenii sunt consideraţi destul de vârstnici ca să se comporte ca nişte consumatori, luând decizii în mod independent şi având conexiunile cele mai consistente cu piaţa locurilor de muncă. Pentru a corecta diferenţele dintre sectorul public şi piaţă, scopul proiectului de faţă este să concepem un instrument, necostisitor, de antrenament pentru educarea managerilor, care să fie aplicat în cinci module lunare de câte cinci zile. Acest antrenament presupune combinarea înţelegerii conceptelor şi practicilor de management, management şcolar, comportament economic şi organizaţional. El se va concentra asupra problemelor cu specific regional din managementul educaţional şi public. Programul va urma un model interactiv, bazat pe rezolvarea de probleme şi lucrul în echipă, incluzând nu numai managerii locali din domeniul educaţiei superioare, ci şi persoane din Ministerul Educaţiei, experţi străini (în special din alte ţări din Europa Centrală şi de Est), precum şi profesori, studenţi şi alte categorii de angajaţi care se presupune că sunt deserviţi de sistemul educaţional. Acest proiect îşi propune să ilustreze cum, pentru a face faţă reformei, un management bun poate atenua crizele tranziţiei, determinând instituţiile publice să devină mai „prietenoase" nu numai faţă de cei ce le utilizează, dar şi faţă de angajaţii şi managerii acestora.

---

* Acest studiu se bazează pe proiectul „O scală a răspunsului la antrenament în managementul mic în situaţia de declin a sectorului public educaţional în economia de piaţă" realizat de Zoltan Eszik, Zsuzsanna Gyimesi, James Papp - *Hungarian Institute for Educational Research*, Budapesta, 1996.

Problema

Tranziţia spre o economie de piaţă ce a avut loc în ţările din Estul şi Centrul Europei a lăsat în urma sa o serie de victime care au fost adesea neglijate: cele din sistem, care nu au devenit o parte integrantă din economia de piaţă. Exemplele cele mai la îndemână sunt sănătatea şi educaţia. Întrucât membrii societăţii îşi petrec un timp îndelungat în sectorul educaţional, acest aspect devine şi mai problematic. Scopul nostru va fi educaţia superioară, etapă unde studenţii devin adulţi şi *ar trebui* să devină independenţi şi capabili de a lua decizii responsabile. Oricine a fost educat în sistemul educaţiei superioare post-comuniste ştie cât de uşor se deziluzionează studenţii, cât de uşor se pot ei revolta, alături de profesorii lor, în acest sistem al instituţiilor conduse în maniera planificării "de la Centru".

Într-o economie unde activităţile erau toate controlate de către stat, unde educaţia şi sănătatea erau considerate eşaloanele secundare ale aşa-numitelor industrii productive, acestea decădeau în aceeaşi măsură ca şi acele industrii. În noua economie de piaţă, în timp ce industriile productive au fost integrate într-un nou sistem, educaţia şi sănătatea au continuat să lucreze tot în cadrul vechiului sistem. Sectorul public a înlocuit în fostele ţări comuniste dihotomia capitalist-comunist. Nu numai că salariile sectorului particular le lasă cu mult în urmă pe cele din sectorul public, nu numai că slujbele din sectorul public devin din ce în ce mai puţin atractive pentru cei mai talentaţi, dar mecanismele ce adaptează producţia la cerinţele pieţei sunt absente din sectorul public, făcând din acesta un partener din ce în ce mai marginal în noua societate.

În timp ce reforma economică din afaceri a adus bani reformatorilor, reforma din educaţie e văzută ca fiind costisitoare şi aducând numai necazuri celor ce o iniţiază. Cei ce pot beneficia de pe urma ei – studenţii şi angajaţii din învăţământ – au o influenţă mică sau chiar nulă asupra sistemului, deşi ei plătesc cea mai mare parte din costurile directe pentru aceasta. O dată cu deteriorarea calităţii în instituţiile educaţionale, se deteriorează şi calitatea absolvenţilor, morala celor ce lucrează în domeniul educaţiei şi sentimentul de împlinire al societăţii ca întreg.

Răspunsul

Există soluţii macro-economice la aceste probleme, cum ar fi privatizarea şcolilor, dar acestea sunt extreme şi prezintă probleme prin ele însele. Dorim să propunem o soluţie mult mai „chirurgicală": o *scală a răspunsului la antrenament în managementul persoanelor din sistemul educaţional.* Mai mult decât doar prezentându-le ceva similar reformei educaţiei, care îi costă timp, le aduce probleme şi nici un beneficiu personal, *tehnicile şi perspectivele alternative de management le vor oferi modalităţi de a rezolva uşor problemele legate de tranziţia educaţiei şi le permit să fie mai sensibili la trebuinţele studenţilor, ale persoanelor care îi vor angaja pe aceştia în viitor, făcându-i şi pe angajaţii instituţiei de învăţământ să se simtă mai fericiţi în posturile lor.* (De exemplu: „înţelegând cultura organizaţională şi motivaţiile indivizilor; planificând, comunicând efectiv, controlând şi găsind mecanisme financiare alternative; utilizând munca de echipă şi negocierea, devenind orientaţi către servicii: *toate acestea pot suna doar ca nişte cuvinte obişnuite utilizate în limbajul managerial, dar ele folosesc organizaţiei să se adapteze mai repede, să fie condusă mai eficient şi implicând costuri scăzute, toate fiind necesităţi disperate ale instituţiilor educaţionale din Europa Centrală şi de Est. Conceptele şi practicile pe care le descriu lipsesc din managementul dirijat de la centru care încă mai există în aceste instituţii.) Practicile manageriale folosite în prezent sunt incapabile să răspundă schimbărilor survenite pe piaţa din afara instituţiei şi, ca rezultat, instituţiile au tendinţa de a cădea în apatie sau în anarhie.*

Instrumentul nostru de antrenament are avantajul că poate fi uşor implementat într-o lume a pieţei libere unde antrenamentul în management este strâns legat de bani şi de

gestionarea lor. Noi am planificat un curs pentru managerii cu studii superioare din Ungaria, compus din cinci module lunare a câte cinci zile fiecare şi aplicat cu ajutorul Ministerului Muncii din Ungaria (sub egida unui program PHARE). *În scopul de a pregăti adecvat acest curs, trebuie să avem în vedere următorii paşi:*

1. cercetarea;
2. planificarea interactivă;
3. prepararea materialelor;
4. un *workshop*-pilot.

Ţinta

Noi împărţim *victimele* situaţiei prezente în trei grupuri: *studenţii, educatorii şi societatea ca întreg*.

Studenţii. *Prima* grijă este una de ordin imediat şi economic: perceperea taxelor pentru educaţie şi scăderea suportului financiar pentru cazare, masă şi transport. Taxele pentru educaţie au fost deja introduse în Ungaria şi Ucraina şi probabil că vor apărea şi în alte ţări din regiune. Această măsură creează problema accesului la educaţia superioară. *A doua* problemă este legată de rezultate. Studenţii din regiunea noastră se plâng că *educaţia este mult prea teoretică şi inflexibilă*. Ea corespunde mai mult vechiului sistem decât cerinţelor de pe noua piaţă a locurilor de muncă. *A treia problemă*, legată mult de a doua, este faptul că sistemul educaţional încă îi tratează pe studenţi mai mult *ca produse*, decât ca *actori sau clienţi* ai instituţiilor. Studenţii sunt văzuţi în primul rând ca o categorie şi mai puţin ca indivizi ce lucrează pentru a-şi desăvârşi abilităţile personale.

Educatorii suferă din cauza unei probleme economice diferite, *aceea a unor salarii fixe într-o economie inflaţionistă*. Iar acest lucru creează alte probleme. Educatorii şi cercetătorii sunt din ce în ce mai incapabili de a se vedea pe ei şi munca lor ca fiind valoroase pentru societate, datorită faptului că sistemul social de recompense se concentrează asupra prestigiului cauzat de bunuri materiale. Astfel, educatorii care au abilităţi ce pot fi aplicate în cadrul pieţei libere, vor petrece mai mult timp *vânzându-şi serviciile*, folosind din ce în ce mai puţin timp pentru a preda şi, ca urmare, *calitatea muncii lor va scădea*. Salariile educatorilor din domeniul public sunt incapabile să competiţioneze cu cele din sectorul particular.

Societatea ca întreg suferă în cele din urmă. Noua economie nu obţine absolvenţii de care are nevoie. Aşa cum calitatea muncii din domeniul educaţiei superioare scade, chiar şi studenţii care sunt atraşi spre profesiuni necesare în societate, dar care nu sunt plătite la fel ca în domeniul privat – cum ar fi chiar predatul în şcoli – sunt îndepărtaţi şi astfel societatea se vede cu aspiraţiile sale culturale neîmplinite. Şi, ca să închidem cercul, subminând valoarea educaţiei superioare pentru cei care o pot utiliza mai mult decât pentru cei ce pot plăti pentru ea nu numai că se răneşte studentul individual, dar se loveşte şi în societatea care vrea să devină mai democratică şi mai eficientă.

Soluţiile ţintei

Patru *pattern*-uri se desprind din problemele studenţilor, educatorilor şi societăţii în ansamblul ei, cauzate de natura educaţiei nereformate din Europa Centrală şi de Est:

1. *tensiuni economice;*
2. *lipsa răspunsurilor individuale la cerinţele pieţei sau societăţii;*
3. *absenţa satisfacţiei personale sau, mai simplu, a fericirii;*
4. *lipsa calităţii şi eficienţei în muncă.*

Workshop-urile manageriale intenţionează să le ofere managerilor din domeniul educaţional oportunitatea :

- de a explora soluţiile economice creative. Exemple de astfel de soluţii ar fi, pe de o parte, reducerea costurilor şi restructurarea, iar pe de altă parte – adaptarea eficientă la realităţile economice, cum ar fi taxele percepute pentru servicii şi alte recompense materiale sau non-materiale ;
- de a vedea cum funcţionează o instituţie sensibilă la nevoile societăţii, de a raţionaliza procesul de luare a deciziilor şi de a creşte motivaţia studenţilor şi educatorilor acestora ;
- de a învăţa că un bun mediu de lucru poate creşte productivitatea ;
- de a descoperi noi modalităţi de a creşte eficienţa, de la tehnici de comunicare la cele de negociere, care pot reduce cheltuielile de timp şi energie în timp ce se îmbunătăţeşte calitatea.

Iniţial, programul nostru e prevăzut pentru managerii din domeniul educaţiei din Ungaria. Oricum, noi anticipăm dezvoltarea sa ulterioară în două moduri :

- *vertical,* în cadrul instituţiilor la care lucrează managerii ce vor fi antrenaţi de noi, care vor putea să replice programului nostru cu propriul lor personal ;
- *orizontal,* extinzându-l la alte tipuri de instituţii educaţionale şi la alte ţări din regiune ce au probleme similare.

Organizarea proiectului

Acesta este un proiect ce răspunde trebuinţelor managerilor într-o regiune care se confruntă cu probleme ale tranziţiei. În acelaşi timp, una dintre probleme este şi lipsa unor modele manageriale alternative. De aceea, proiectul trebuie să *combine scopurile internaţionale de informare cu focalizarea locală a sa.* Ca să atingem acest obiectiv noi dorim să combinăm :

- cercetarea secundară a literaturii ştiinţifice cu adunarea de informaţii privind funcţionarea instituţiilor educaţionale superioare ;
- cercetarea primară a funcţionării instituţiilor din Europa Centrală şi de Est cu analiza trebuinţelor managerilor şi găsirea de soluţii utilizând *focus-grupurile* şi chestionarele.

Antrenamentul managerial în sine, ca şi *workshopul* interactiv, va însemna o cercetare continuă privind îmbunătăţirea calităţii pentru antrenamentele viitoare.

1. Cercetarea

Primul pas în cadrul proiectului este de a colecta şi de a face mai accesibile informaţiile şi cercetările privind în special managementul din domeniul educaţiei superioare, dar şi managementul general, precum şi influenţele economice şi ale comportamentului organizaţional asupra managementului. *(Multe din metode sunt practici comune în Europa de Vest, dar ele încă nu au trecut bariera informaţională din această regiune. Adesea, nici informaţiile din alte ţări din Europa Centrală şi de Est nu se răspândesc din cauza lipsei revistelor de specialitate, a conferinţelor şi a motivaţiei de a participa la ele şi – nu în ultimul rând – a diferenţei de limbă dintre aceste ţări.)*

Programul nostru trebuie să fie capabil să ofere managerilor din domeniul educaţiei din Ungaria tehnici aplicabile problemelor lor şi în concordanţă cu resursele de care dispun. De aceea, mai mult decât informarea privind cercetările din exterior, noi trebuie să stimulăm cercetarea internă a problemelor şi soluţiilor specifice instituţiilor educaţionale din Europa Centrală şi de Est. Această cercetare se va focaliza pe :

- ruperea reţelei de comunicare formală şi dominanţa reţelei de comunicare informală, combinată cu dominanţa oralităţii faţă de cea a scrisului, nu numai în management, dar şi în instruire;
- persistenţa planificării centralizate, combinată cu aceea a centrelor de autoritate care nu răspund la întrebări, confruntări sau negocieri;
- scăderea drastică a recompenselor în timpul comunismului şi a perioadei post-comuniste şi modul în care ele ar putea fi reintroduse.

Ca parte integrantă la oferirea de soluţii pentru Europa Centrală şi de Est va funcţiona şi întreţinerea unei corespondenţe şi vizitarea instituţiilor regionale ce ajută la implementarea diferitelor modele de reformă (cum ar fi Academia Istropolitană din Slovacia, Universitatea din Kiev, Academia „Mohyla" în Ucraina sau Universitatea Central Europeană din Budapesta), pentru a avea o vedere de ansamblu privind managementul lor.

2. *Planificarea interactivă*

Acest pas se va concentra asupra *focus-grupurilor* şi chestionarelor provenite de la posibilii participanţi care prezintă propriile probleme manageriale cu care se confruntă şi soluţiile pe care deja le-au găsit. Acest mod de abordare nu numai că va folosi avantajos resursele locale existente, va ajuta la restabilirea unor reţele de comunicaţii şi va accentua natura interactivă a managementului şi învăţării, dar *va pregăti participanţii pentru curs* prin focalizarea pe grupul în echipă şi rezolvarea de probleme, în contrast cu metodele expozitive existente în mod tradiţional în această regiune.

3. *Pregătirea materialelor*

Pentru ca participanţii la *workshop* să-şi utilizeze cât mai bine propriul lor timp, trebuie să se pregătească şi să-şi citească materialele bibliografice atât înainte, cât şi după seminarii. Dorim să creăm o mică bibliotecă în care să cuprindem textele relevante şi necesare lecturilor suplimentare ale participanţilor, însă pentru studiul de bază mai e necesar să selectăm şi să traducem o serie de materiale, apoi să le grupăm împreună făcându-le mai accesibile şi mai aplicabile.

4. *Workshop-ul pilot*

Workshop-ul pilot trebuie să fie punctul culminant al cercetării, planificării interactive şi pregătirii textelor, dar, de asemenea, trebuie să fie şi un model şi un test pentru cele cinci cursuri ulterioare a câte cinci zile pe săptămână.

Acest *workshop* pilot trebuie să dureze cinci zile. Pentru a rămâne suficient de interactiv, el va implica aproximativ 20 de persoane, într-un program de activităţi zilnice desfăşurate în acelaşi loc în care se va asigura şi cazarea. Jumătate dintre participanţi vor fi manageri în instituţiile de învăţământ superior, dar şi din cadrul guvernului. Aproximativ un sfert vor fi experţi străini, atât din Europa Centrală şi de Est, cât şi din Europa de Vest, care vor oferi modele manageriale alternative. Un sfert vor fi persoane pe care managementul educaţional le afectează în mod direct - studenţi, educatori, angajaţi - ce vor sugera managerilor trebuinţele şi nevoile lor. Acest ultim grup a fost ales pentru a creşte competitivitatea şi valoarea pentru public a acestui program.

Workshop-ul va debuta cu lucrul pe echipe, va continua cu studii de caz, mese rotunde şi sesiuni de rezolvări practice de probleme concentrându-se asupra: stabilirii legăturilor informaţionale, angajării în negocieri, menţinerea satisfacţiei angajaţilor la un nivel ridicat, înţelegerea culturii organizaţionale, luarea raţională a deciziilor, formarea instituţiei pentru orientarea spre servicii, crearea unei interfeţe prietenoase între instituţie şi utilizatorii săi. Participanţii doritori din afara *workshop*-ului vor fi conectaţi cu acesta prin e-mail.

Concluzii

Dincolo de introducerea unor tehnici manageriale individuale, noi sperăm că *workshop*-ul pilot şi cursurile ce îi vor urma pot oferi baza pentru implementarea unei culturi organizaţionale interactive şi sensibile la nevoile pieţei în cadrul managementului din domeniul educaţiei superioare. În acest fel, educaţia va avea o şansă să se adapteze la noua economie de piaţă, în loc să ajungă din ce în ce mai irelevantă şi marginalizată pentru aceasta. Devenind mai eficiente şi mai utile, dezvoltându-şi sistemul de recompense, instituţiile de învăţământ superior vor supravieţui noilor condiţii, chiar făcând parte din sectorul public, într-o lume a afacerilor private.

Traducere de Ovidiu Lungu

Alegerea directorului unei Unităţi de Formare şi Cercetare în cadrul universităţii

André SIROTA

Pe baza legii din 24 ianuarie 1984 privind învăţământul superior, universităţile sunt instituţii publice cu caracter ştiinţific, cultural şi profesional.

În acest cadru, Unităţile de Formare şi Cercetare (UFR - *Unités de Formation et de Recherche*) constituie componentele de bază ale organizării învăţământului şi cercetării din univesităţile franceze. Cadrele universitare au o misiune de formare originară şi continuă, o misiune de cercetare, o misiune de participare la difuzarea cunoaşterii umane, a culturii, şi o misiune de relaţii internaţionale.

O UFR are drept scop reunirea mai multor discipline, organizarea activităţii de formare a studenţilor prin crearea unui cadru favorabil transmiterii către aceştia a unui „echipament" ştiinţific, intelectual şi cultural care să-i pregătească pentru obţinerea unei diplome şi pentru reinvestirea ulterioară a acestor cunoştinţe într-o activitate şi responsabilitate profesională. În marile capitale sau în regiunea pariziană, fiecare UFR poate primi, în medie, 2 500 până la 6 000 de studenţi. Ea poate număra între 70 şi 150 de cadre didactice permanente şi între 100 şi 200 de cadre didactice externe, profesori netitulari ai unui post universitar care ţin o serie de cursuri la universitate, în paralel cu o altă activitate profesională. Echipa secretariatului administrativ şi tehnic poate număra între 8 şi 20 de persoane.

O UFR este administrată de Consiliul UFR compus din membri aleşi de către diferitele categorii de actori ai comunităţii : profesorii, personalul administrativ şi tehnic, studenţii, alături de care sunt desemnate şi personalităţi din exterior.

UFR îşi alege un director al cărui mandat are o durată de 5 ani. El conduce UFR în sensul că este garantul instituţiilor incluse şi al bunei funcţionări în ansamblul misiunilor care ţin de responsabilitea UFR. Directorul UFR poate fi ales din rândul conferenţiarilor şi profesorilor. În funcţie de dispoziţiile din statut, variabile, el poate sau nu să fie membru ales al Consiliului UFR. Dacă nu este, atunci nu dispune de drept de vot având doar rol consultativ. El, reprezentanul său sau un director adjunct prezidează toate instanţele UFR, cu excepţia Comisiilor de Specialişti constituite pentru fiecare disciplină autonomă reprezentată în UFR. Aceste comisii sunt compuse din membri de drept - profesorii - şi din membri aleşi - un număr egal de conferenţiari. Comisia este însărcinată cu stabilirea candidaţilor pentru un post universitar şi cu abilitarea profesorilor externi. Directorul este invitat sistematic să asiste, cu drept consultativ, în principalele instanţe universitare. Atunci când este ales în aceste instanţe el are drept deliberativ.

Din punctul de vedere al regulamentului, este interesant de observat că, pentru a fi ales director al UFR, este suficient să fii candidat şi să primeşti majoritatea absolută a sufragiilor Consiliului în funcţie de cvorumul celor prezenţi său eventual reprezentaţi. Acest cvorum este precizat în statutul UFR, care trebuie să fie validat de Consiliul de Administraţie al Universităţii. Reglementarea nu precizează nici o altă obligaţie specifică. Desfăşurarea alegerii în condiţii de maximă seriozitate, pe baza unui proiect consistent şi explicit depinde doar de bunăvoinţa actorilor. Fără îndoială, puterea legislativă a presupus

că profesorii universitari sunt persoane de caracter, capabile să aplice între ele condiţiile necesare pentru alegerea directorului, fără a fi supuşi unor obligaţii regulamentare.

Responsabilitatea directorului UFR nu este de invidiat. Printre cei care se anunţă drept candidaţi, fiind totuşi aleşi, există unii care nu au întotdeauna competenţa necesară. Într-o astfel de situaţie, acuzaţiile la adresa lor nu sunt de fiecare dată sincere, întrucât multora le convine incompetenţa unui director. Aceasta, prin starea de incertitudine pe care o creează, permite fiecăruia să comită infracţiuni, protejaţi de o opacitate totală. Responsabilitatea conducerii cere o dăruire totală din partea individului, cu atât mai mult cu cât el dispune de o putere regulamentară foarte limitată prin prerogativele statutare. Un director are în principal o putere de echilibrare şi mediere, dar numai dacă ea este recunoscută de colegi.

În funcţie de numărul de studenţi înscrişi în UFR, directorul poate beneficia fie de o primă administrativă, fie de o reducere a numărului orelor de predare, ceea ce înseamnă că o persoană care ajunge într-o astfel de funcţie trebuie să ştie să se organizeze, să aibă o mare capacitate de lucru, să fie dotată cu o generozitate personală, fără de care ar intra în dezechilibru, gratificaţiile necorespunzând gradului de sacrificiu impus.

Când un profesor decide să candideze, o face fie din proprie iniţiativă, fie la solicitarea colegilor săi, fie pornind de la un dublu demers, individual şi colegial. În principiu, nimeni nu se angajează fără această dublă motivaţie.

Cultura universitară fiind cea pe care o cunoaştem, numeroase cadre didactice se aşteaptă ca directorul să dirijeze şi să asigure buna funcţionare de ansamblu, lăsând fiecăruia o maximă libertate de acţiune, inclusiv atunci când această libertate este exercitată în afara cadrului regulamentar sau în dauna disciplinelor conexe ori a colegilor. Există unii universitari care s-au modelat şi auto-identificat în baza unui anume raport cu ştiinţa şi cu ei înşişi. Această identificare îi determină să se considere oameni de excepţie, care merită un tratament de excepţie. Într-o comunitate este suficientă existenţa unui singur coleg având astfel de tendinţe supradezvoltate, bazate pe o largă hipertrofie a Eului pentru a crea grave probleme de funcţionare, întrucât, dacă există un director, el nu are nici o putere ierarhică care să-i permită să ia decizii regulamentare în caz de nevoie pentru a limita sau opri conduitele „antropofagice", atunci când acestea nu sunt limitate prin luări de poziţie sau mecanisme de reglare interpersonale sau intragrupale.

Alte cadre didactice, care nu sunt preocupate decât de disciplina proprie, puţin interesate de o perspectivă de ansamblu, nu doresc de la candidatul director decât un singur lucru: promisiunea că nu se va atenta la nici unul dintre avantajele dobândite în sectorul lor de activitate sau la disciplina proprie în materie de posturi, localuri, buget de funcţionare, ore suplimentare etc. Pe durata perioadei premergătoare alegerii, aceştia nu-i pun candidatului decât întrebări legate de protejarea „teritoriilor" sau extinderea lor, dar nici o întrebare de interes general privind formarea studenţilor, analiza pe care candidatul ar putea-o face asupra exigenţelor existente în societate, asupra evoluţiilor profesiilor legate de disciplinele predate în UFR sau asupra cercetării.

Dacă un candidat rămâne precaut în răspunsuri sau dacă afirmă, din contra, că poziţiile dobândite vor fi probabil puse în discuţie în funcţie de o poziţie globală a UFR, aceşti profesori, deşi vor afişa poate totalul lor acord de principiu cu orientările de ansamblu propuse de candidat, s-ar putea să nu voteze cu el, de teamă să nu-şi piardă o mică diviziune din „teritoriu". Această viziune îngustă nu-i împiedică să regrete uneori faptul că se află într-o UFR lipsită de o viziune de ansamblu şi care nu le oferă o imagine pozitivă despre ei înşişi.

Prin definiţie, o UFR este constituită prin regruparea mai multor discipline din universuri ale cunoaşterii mai mult sau mai puţin apropiate. Într-o asemenea configuraţie, una din temeri este aceea că directorul, o dată ales, format el însuşi într-o anumită disciplină, îi va avantaja pe colegii săi în detrimentul celorlalţi. Această temere nu este întotdeauna nefondată.

Funcţia de director dă titularului său o responsabilitate şi un statut tranzitorii, şi nu un statut definitiv care l-ar face să-şi schimbe poziţia într-o nomenclatură consacrată.

Apare aici o dificultate interesantă care trebuie depăşită: cineva devine director prin alegeri; de aceea, atunci când un cadru didactic se adresează directorului său pentru a căuta răspuns la o nevoie proprie, el se poate adresa alternativ fie colegului, fie directorului, încercând să manipuleze astfel în persoana acestuia, în mod conştient sau nu, fie nevoile sale de proximitate şi de paritate - altfel spus de recunoaştere ca egal - fie, de ce să nu o spunem, dorinţa de a fi atotputernic. Consider că este o dificultate incitantă atât pentru persoana ce ocupă această funcţie, cât şi pentru colegii ei, întrucât aici se „joacă" funcţionalitatea şi perenitatea însăşi a structurilor instituţionale şi a experienţei democratice.

Un candidat la funcţia de director într-o UFR trebuie să reflecteze la aceste probleme şi să-şi identifice locul în cadrul de reguli ce organizează spaţiul universitar francez, despre care se poate afirma că se bucură de un cadru de reglementare democratic. Acesta este un lucru rar. Există aici o şansă, un mediu al libertăţii, care trebuie fructificat şi nu risipit. Universitatea franceză poate fi considerată drept un adevărat câmp potenţial de experimentare socială în materie de democraţie, cel puţin pentru aceia care percep şi folosesc această şansă. Poate că este necesar, pentru a fi într-adevăr convins, să fi trăit în alte structuri şi să se fi identificat sau modelat în mod personal prin valorile constitutive ale idealului democratic. Numai dacă această condiţie este îndeplinită, o persoană poate porni cu succes într-o aventură, utilă pentru comunitatea din care face parte şi pentru sine.

Cel care este interesat de o perspectivă comunitară, şi nu doar de responsabilitatea gestiunii problemelor curente poate să-şi anunţe candidatura. El nu trebuie să ignore totuşi aspectele cotidianului, dacă vrea să concretizeze principiile şi să fie astfel recunoscut fără aportul responsabilităţilor exersate anterior.

În acest context, un candidat la funcţia de director al UFR trebuie să stimuleze un proces colectiv, să identifice şi să încredinţeze misiuni transversale colegilor din diferitele domenii şi ramuri disciplinare existente în instituţie, pentru a implica un număr cât mai mare de colegi în zone de responsabilitate interdisciplinară:

- este o condiţie care determină pe fiecare să depăşească spaţiul propriu, egocentrat, dacă nu egocentric, dobândind astfel o viziune de ansamblu;
- reprezintă un mod de a-i pregăti pe alţi colegi pentru diverse responsabilităţi;
- este o condiţie a relaţiilor personale în activitate şi responsabilităţi, depăşindu-se reprezentările negative şi imaginare asupra celuilalt;
- este o condiţie pentru a-i cunoaşte şi aprecia pe unii colegi care altfel ar putea rămâne nedescoperiţi;
- înseamnă implicarea unui număr cât mai mare de profesori într-o dublă poziţie instituţională, fenomen favorabil experienţei democratice întrucât această dublă poziţie impune fiecăruia să-şi schimbe rolul şi locul în relaţii de rol în funcţie de situaţie, să exploreze conflictele de rol, să simtă şi să metabolizeze inconfortul reversibilităţii locurilor şi al responsabilităţilor în sistemul democratic.

Acest efort de elaborare a probelor specific experienţei democratice va conduce la progresul capacităţilor noastre individuale şi colective în scopul de a o gândi, întreţine, dezvolta şi păstra împotriva tentaţiilor autoritare, dacă nu chiar totalitare.

Un candidat la responsabilitatea unui UFR este ales de membrii consiliului UFR. Printre aceşti membri se găsesc reprezentanţi ai personalului administrativ şi ai studenţilor.

În sistemul universitar francez, şeful ierarhic al personalului administrativ şi tehnic este secretarul general al universităţii. El este responsabil în legătură cu deciziile de recrutare şi carierele acestei categorii de personal. În fiecare UFR există câte un funcţionar administrativ responsabil al echipei administrative şi tehnice puse la dispoziţia UFR de către universitate. Cu toate acestea, directorul UFR dispune, în ultimă instanţă, de putere de decizie. Responsabilul administrativ depinde în egală măsură de secretarul general al universităţii şi de directorul UFR. Se poate întâmpla să existe un hiatus cultural între director, care are un statut şi o cultură universitară şi care se consideră uneori construit

din altă materie decât un muritor obişnuit şi responsabilul administrativ care ar putea avea anumite resentimente faţă de autoritate şi ştiinţă, manifestând o satisfacţie deosebită pentru a dirija în locul directorului sau chiar împotriva lui. Acest lucru este cu atât mai simplu cu cât responsabilul administrativ este prezent în instituţie un număr de ore mult mai mare decât directorul, care trebuie să participe la numeroase reuniuni în afara UFR şi care, în calitate de profesor, trebuie să-şi menţină o activitate cât mai intensă în afara funcţiei administrative, cariera unui universitar fiind întotdeauna evaluată pe baza activităţii sale de cercetare, sau, mai precis, pe baza lucrărilor sale, neţinându-se seama de participarea sa la buna funcţionare a universităţii. Pe de altă parte, un director de UFR poate continua să predea, iar atunci când îşi susţine cursul sau efectuează cercetări, el nu se află în biroul său de director. De aceea o UFR nu poate funcţiona dacă nu există o încredere strânsă şi o colaborare reală între director şi responsabilul administrativ, care face legătura cu ansamblul echipei administrative şi care rezolvă numeroase probleme privind relaţia cu studenţii.

Directorul UFR este ales şi de către studenţi, prin reprezentanţii lor din consiliul UFR. Un candidat la responsabilitatea de director trebuie să menţină legăturile cu studenţii, aleşi sau nu şi să creeze condiţiile unei bune comunicări, atât din motive de principiu, cât şi pentru a fi la curent cu ceea ce se întâmplă, pentru a rezolva problemele ce apar sau pentru a interveni, eventual, pe lângă un cadru didactic în caz de litigiu, după analiza unei plângeri.

Cel ce doreşte să devină director al unei UFR, urmărind să creeze condiţiile unei bune implicări şi cooperări a actorilor din diversele instanţe ale UFR respective, trebuie să îşi aloce timp pentru a-i întâlni pe toţi actorii, adică pe toţi membrii personalului administrativ, aleşi sau nu în Consiliul UFR, pe toţi studenţii prezenţi în diferite instanţe şi, nu în ultimul rând, pe toţi profesorii. El trebuie să explice cum şi alături de cine intenţionează să dirijeze şi să animeze instanţele. Este de preferat ca el să-şi elaboreze în scris şi să-şi popularizeze principiile de bază ale proiectului său de directorat într-o declaraţie de candidatură, explicând de asemeni, în mod concret, felul în care urmează să le pună în aplicare, cum va proceda pentru a dinamiza structurile de concertare sau de pregătire a deciziilor, în special acelea care funcţionează prost. El trebuie să-şi rezerve timp pentru a-şi constitui o echipă care să fie de acord cu orientările propuse de el, dacă nu se mulţumeşte să fie un simplu gestionar şi dacă vrea într-adevăr să stimuleze procesele colective, calitatea vieţii, a relaţiilor şi muncii, să trezească în colegii săi gustul pentru experienţa democratică, să întreţină satisfacţia de a lucra împreună, într-un cadru de constrângeri cu care orice instituţie şi comunitate se confruntă în mod inevitabil.

Traducere de Bogdan Balan

Ideologia studenţilor în Franţa

Robert FRANCES

I. Introducere

Înainte de a fi utilizat de către psihologi, termenul de ideologie a făcut obiectul reflecţiilor şi analizelor gânditorilor politici, sociologilor şi, mai ales, filosofilor. Clarificarea lui se bazează cu siguranţă pe poziţia şi pe sensul din operele lui Marx, Engels şi Lenin. Ocurenţa sa periodică în cărţile şi articolele recente ţine de conotaţiile pe care i le dau aceste referinţe ilustre, semnale ale unui pericol, pentru unii, ale speranţei şi credinţei pentru alţii. A pronunţa acest cuvânt, a-l scrie determină declanşarea imediată a unei reacţii „de trezire" şi, corelativ, riscul de a fi clasat de către cel care ascultă sau citeşte fie în câmpul celor care se tem, fie în al celor care speră.

Totuşi, deoarece psihologii au lucrat asupra ideologiei şi deoarece prezentul articol este al unui psiholog, este necesar ca autorul să marcheze succint nuanţările formulate în legătură cu acest termen prin raportare la sensul lui filosofic ; pe de altă parte, în speranţa că lucrarea sa va interesa şi pe specialiştii din domeniul filosofiei (printre care are numeroşi prieteni), trebuie să sublinieze ceea ce consideră că aduce nou în arealul său de interes.

În psihologie, studiul asupra ideologiei nu se rezumă la face o nouă „lectură" a lui Marx, Engels sau Lenin, ci înseamnă, cu metode proprii de investigare, observarea sistematică a conduitelor reale sau declarate, clasificarea şi tratarea matematică a efectelor provocate de aceste conduite, aducerea la zi a structurii opţiunilor ideologice ale subiecţilor care trăiesc *hic et nunc* în societatea noastră şi actualizarea determinanţilor acestor opţiuni. Mi-am interzis, singur, „lectura" marilor autori şi m-am abţinut, de asemeni, de la „a citi", în sensul literal al termenului, operele care au apărut după moartea lor (deoarece sunt foarte numeroase, controversate şi deoarece aveam destule dificultăţi în conducerea anchetelor mele şi în prezentarea cu claritate a rezultatelor obţinute).

Dar alegerea subiecţilor pentru anchete, conduitele care le-au fost solicitate, determinanţii despre care s-a formulat ipoteza că sunt „activi", toate acestea, independent de voinţa noastră, întreţin o anumită legătură cu temele fundamentale dezvoltate de Marx şi Engels. De aceea, nu este lipsit de importanţă să arăt, pe scurt, natura relaţiei dintre studiul empiric şi teoria ideologiei, precum şi măsura în care poziţia mea este susţinută de sensul pe care îl dau acestui termen, de metodele selectate şi de rezultatele obţinute.

1. *Termenii*

Sunt mai multe ideologii sau o singură ideologie ? Într-o societate, o ţară şi un timp date, avem doar o ideologie. În lipsa unei concepţii unitare, există riscul de a ne pierde în multiplicitatea realităţilor sociale cu care ideologia poate întreţine o relaţie ce rămâne de demonstrat cu metodele adecvate. Se vorbeşte fără discernământ despre o „ideologie a menajerei", a „poştei inimii" sau a „muzicii contemporane" ş.a.m.d. Pentru mine, ideologia este sistemul opţiunilor şi atitudinilor sociale pe care le au oamenii faţă de instituţiile care conduc viaţa publică şi viaţa personală din societatea respectivă. Aceste opţiuni sunt pozitive sau negative în funcţie de atitudinea oamenilor, care încearcă, mai

mult sau mai puţin, să apere, să justifice, să menţină instituţiile aşa cum sunt sau, dimpotrivă, să le critice, să le atace sau să le transforme (eventual să le abolească).

Opţiunile se organizează într-un sistem ierarhizat: pe de o parte, există o apropiere între anumite opţiuni pozitive şi, pe de altă parte, între cele negative. Aceste apropieri, născute din condensarea datelor, constituie axe factoriale care nu sunt nimic altceva decât expresii matematice ale înrudiriii unor atitudini identificate la subiecţii observaţi. Ele sunt multiple: unii spun *care* sunt aceste înrudiri, alţii până la ce limită expresia atitudinilor este *dogmatică* sau *nesigură* sau în ce măsură *o atitudine* poate determina angajarea etc.

Axele factoriale sunt dimensiuni continue unde subiecţii pot indica în ce punct ei sunt mai apropiaţi de opţiunile care definesc continuumul. Ideologia nu este deci un sistem de discontinuităţi, de opoziţii fără tranziţii, ci un sistem pluridimensional în care toate dimensiunile sunt continue.

Vorbind astfel – şi deoarece am lăsat să se înţeleagă că efectuez anchete, chestionare – cititorul va gândi că mi poate aplica butada atribuită lui Binet cu privire la definiţia inteligenţei: *L'intélligence, c'est ce que mesure mon test.* Într-adevăr, ideologia, aşa cum am considerat-o aici, este *ceea ce măsoară chestionarul meu*, dar esenţialul a ceea ce el măsoară, axa Conservatorism-Radicalism, are o corelaţie foarte strânsă cu un comportament independent şi anterior chestionarului: un comportament electoral a cărui natură este puternic înrudită cu nivelurile de conservatorism şi radicalism.

2. *Natura ideologiei*

Ideologia, spun în general fondatorii marxismului, nu este decât expresia conştiinţei şi gândirii unei clase sociale într-o situaţie dată. Ea se formează ca urmare a unui proces aproape necunoscut în grupurile restrânse de indivizi care au ca funcţie producerea de idei şi care, în discursul lor, în opere, o difuzează din ce în ce mai mult către public. Iată de ce, ca urmare a acestei mediatizării, putem avea acum o „ideologie a menajerei" sau a „poştei inimii".

Este vorba aici de conştiinţă şi gândire? Da şi nu. Am definit atitudinile sociale ca dispoziţii de a judeca, de a percepe, de a simţi (dar nu orice) şi chiar de a acţiona (nu asupra a orice): aceste dispoziţii au poli colectivi, adică sunt orientate spre realităţi sociale abstracte care încadrează viaţa publică şi viaţa personală a oamenilor, realităţi instituţionale care manifestă în ochii lor aspecte circumscrise, pe de o parte, justiţiei, armatei, economiei şi, pe de altă parte, Bisericii, căsătoriei, autorităţii părinteşti ca factor determinant în educarea copiilor. Aceste dispoziţii sunt ale conştiinţei, sau ale gândirii? Ca opţiuni ele pot conduce la fenomenele de conştiinţă pe care tocmai le-am menţionat (judecăţi, percepţii etc.) Dar ele nu sunt neapărat auto-controlabile, putând conduce la moduri de expresie inconştiente. Acestea sunt substraturile, desprinse din analiza expresiilor sau mai curând a manifestărilor lor verbale sau non-verbale; dar a spune că subiecţii le cunosc ca atare ar însemna să ne hazardăm prea mult în presupoziţii.

Ideologia, în sens filosofic, este şi ea desprinsă din analiza discursurilor şi a operelor. Însă ce putem spune despre ideologia celui care operează această desprindere?

Este ideologia, înainte de toate, elaborată de oameni care au ca funcţie să producă sau să propage idei? Probabil. Studiul nostru a fost făcut asupra unor eşantioane de studenţi, mediu în care aceste funcţii se achiziţionează şi se dezvoltă. Influenţa socială a studenţilor care se dedică scrisului, dialogului, comunicării este, în materie de ideologie, incomparabil mai mare decât cea a medicilor, a tâmplarilor sau a zidarilor. Dar dacă ei elaborează ideologia sau/şi o răspândesc, ar fi fals şi contrar chiar concepţiei marxiste să spunem că doar ei au o ideologie. Impactul anchetei noastre asupra filosofiei ideologice constă esenţial în a arăta, în manieră repetată, şi nu doar prin intermediul chestionarului, că, în numeroase instituţii de învăţământ superior, toate disciplinele universitare au un loc definit pe axa Conservatorism-Radicalism, astfel încât studenţii care le studiază, care urmează să le predea sau să exerseze, graţie lor, responsabilităţi de jurişi, scritori,

psihologi sau sociologi, sunt formaţi într-un microclimat unitar (dar şi foarte divers). Mediul în care se vor dezvolta aceste funcţii de comunicare sau de acţiunie nu este neutru. Aşadar, înţelegem că există şi microclimate specifice disciplinelor matematice, fizice, biologice şi medicale. Dat fiind că Universitatea este terenul unde viitorii intelectuali achiziţionează în primul rând capacităţile de expresie verbală necesare şi unde viitorii specialişti dobândesc abilitate profesională, este foarte important să cunoaştem „harta" ei ideologică: în acest fel am putea prezice şi înţelege mecanismul influenţelor care variază în funcţie de materia respectivă şi pe care studenţii le vor exercita în exterior. Dincolo de aspectul său continuu, dimensional, conceptul psihologic de ideologie are şi un aspect de „neutralitate", de independenţă faţă de filosofia marxistă. Pentru această filosofie, ideologia este o iluzie. Ea este reflectarea inversată, reprezentarea iluzorie a raporturilor sociale fundamentale ale unei societăţi. Examinând aceste raporturi, ideologii le deformează sau le maschează, pentru că, în general, doresc să le menţină, adică să perpetueze inegalitatea claselor şi puterea unei clase asupra celorlalte, negând inegalitatea şi dominarea. Mai precis, dacă anumiţi ideologi urmăresc un astfel de rezultat, alţii o fac inconştient, fiind ei înşişi victimele iluziei la răspândirea căreia au contribuit.

Această conotaţie peiorativă a ideologiei este absolut străină studiului psihologiei: „piatra de hotar" ce i-ar permite psihologului să spună că ansamblul de atitudini sociale pe care se sprijină este lipsit de erori. Doar istoricul sau sociologul, economistul şi juristul pot să dispună de o astfel de „piatră de hotar". Ei cunosc raporturile sociale aşa cum există în realitate, pot măsura inegalitatea socială şi evidenţia dominaţia unei clase asupra celorlalte. Psihologul nu face decât să detecteze atitudinile ce se exprimă prin judecăţi, percepţii şi acţiuni care sunt variabile în funcţie de individ şi care au ca poli principali instituţiile. Câmpul său de competenţă se opreşte aici. Iată de ce, prin natura activităţii depuse, e posibil ca el să decepţioneze în acelaşi timp pe istoric, pe sociolog, pe economist sau pe jurist şi, bineînţeles, pe filosof.

Totuşi, într-o oarecare măsură, psihologul şi, în special, cel care scrie aceste rânduri contribuie la situarea gândirii istoricului, sociologului, economistului şi juristului – şi pe a sa – în sistemul ideologic propriu-zis. Să spunem că unul dintre rezultatele studiului arată care este, în acest sistem, locul studenţilor în istorie, în socilogie etc. Considerăm că informaţia nu este indiferentă pentru cei care exercită aceste discipline. Mai mult, credem că este chiar instructiv pentru un intelectual sau pentru un funcţionar să conştientizeze şi să cunoască microclimatul specific disciplinei în care a fost format de-a lungul studiilor sale. El nu are altă sursă de informaţie asupra acestui punct: contactele interpesonale, impresiile despre care el a păstrat o amintire nu sunt, în această privinţă, o bază solidă. Doar ancheta extensivă pe care o prezentăm aici asigură o cunoaştere veritabilă, cu atât mai mult cu cât ea a fost repetată pe două eşantioane independente de studenţi practicând, în fond, aceleaşi discipline dar în universităţi diferite.

3. *Fundamentul ideologiei*

Influenţată, în anumite texte marxiste, de un coeficient de eroare, fiind o formă de conştiinţă iluzorie, ideologia ridică problema fundamentului său. În principiu, activitatea intelectuală nu urmăreşte să inducă în eroare, să creeze iluzii. Asupra acestui punct fondatorii marxismului par, în final, a se pune de acord. Explicaţia poate fi rezumată în formula juridică: *Is fecit cui prodest* („Acela a săvârşit crima, care are un folos de pe urma ei"). Pentru a menţine o stare de fapte care îi avantajează, o situaţie socială unde ei sunt privilegiaţi prin originea lor – sau de unde ei obţin privilegii dacă fac jocul claselor dominante – ideologii îşi asumă aceste forme de conştiinţă „fantasmatice". Deşi nu urmăresc în mod voluntar să o facă, ei ajung în cele din urmă aici, fiind ei înşişi „mistificaţi" prin influenţele pe care le-au suportat fără să ştie. Fundamentul iluziei ideologice este deci existenţa unei societăţi divizate în clase inegale care, pentru a se perpetua, formează gânditori capabili de a masca inegalităţile şi dominarea. Ideologia nu

este o suprastructură (ca dreptul şi politica). Ea are un oarecare grad de autonomie în raport cu structura economică şi cu relaţiile de clasă, dar „corespunde" superstructurilor şi are funcţia de a le menţine. Asupra acestei probleme de fundament, psihologul, din nou, nu este capabil să aducă clarificări decisive, ci doar soluţii parţiale, cum ar fi: dacă ideologia este forma de gândire care exprimă situaţia de clasă a celor care o construiesc, atunci este posibil ca ea să fie pusă în evidenţă, în măsura în care există relaţia între atitudini şi originea socială a celor care le au şi le manifestă. Dat fiind că ideologia nu este concepută ca o tipologie discontinuă (de o parte, conservatorii, progresiştii sau „radicalii", de cealaltă), ci ca o dimensiune sau mai curând un ansamblu de dimensiuni continue, condensând fiecare numeroase atitudini, el poate arăta în ce punct locul unui subiect sau al unui grup de subiecţi pe fiecare dintre dimensiuni este corelat cu originea sa socială (detectată, de exemplu, prin profesia tatălui sau/şi a mamei). Să considerăm, de exemplu, dimensiunea fundamentală care traversează toate atitudinile vizavi de orice instituţie şi pe care am denumit-o Conservatorism-Radicalism. Locul pe care un subiect îl ocupă pe acest continuum este sau nu în relaţie cu mediul în care el s-a născut? Care este forţa acestei legături? Precizia, caracterul său predictiv sunt atât de înalte încât să excludă orice altă relaţie, ca sexul, profesiunea exersată, originea urbană? Într-un cuvânt, dacă această determinare există - şi noi vom demonstra că ea există - este ea exclusivă în raport cu celelalte? Metodele de tratare a datelor (aici locul subiecţilor pe continuum) permit aducerea unei soluţii complexe şi nuanţate la această întrebare. Într-adevăr, originea socială a copiilor este un determinant care influenţează gradul de conservatorism sau radicalism, dar influenţa este mediată de cea a altor determinanţi, în primul rând prin *materia universitară* preferată, gradul de precizie a proiectului profesional şi valorile care sunt asociate fiecărui proiect. Nu suntem radicali sau conservatori doar pentru că suntem, respectiv, fiu de muncitor, de funcţionar ori fiu de cadru superior sau practicant al unei profesii liberale. Suntem astfel deoarece înţelegem să ne construim viaţa într-un anume fel (şi aceasta depinde mult de meseria aleasă), asociind proiectelor noastre un sistem de valori în care primordial este fie să câştigi bani, fie să fii în contact cu oamenii, fie să practici activităţi intelectuale asociate cu profesia dorită. De asemeni, realizarea proiectului este mai mult sau mai puţin probabilă în funcţie de estimarea formaţiei obţinute, deci de adecvarea ei la proiect.

Metoda pe care am adoptat-o permite astfel ierarhizarea determinanţilor (printre care originea socială) şi explicarea, dezvăluirea mecanismului de formare a ideologiei. Acest mecanism va fi diferit după dimensiunea care, la nivel descriptiv, se integrează în sistemul pluridimensional pe care îl numim ideologie. Aşadar, gradul de activism este determinat în primul rând de evoluţia în mediul universitar, axă care specifică atitudinile vizavi de Biserică şi de căsătorie, înainte de toate prin diferenţa de gen (masculin/feminin). Dar „înainte de toate" nu înseamnă doar. Pentru fiecare dintre dimensiuni, explicaţia face să intervină alţi determinanţi care, deşi sunt mai puţin clasificanţi sau discriminanţi în rândul populaţiei, nu sunt prin aceasta ineficace: ei mizează, dar în mică măsură, pe locul ocupat de subiecţi într-una sau alta dintre dimensiuni.

4. *Relaţia dintre ideologie şi cultură*

După Marx şi Engels, ideologii îşi traduc sau îşi exprimă ideologia prin opţiunile, intervenţiile sau opiniile circumscrise în primul rând domeniului culturii, în sensul larg al termenului: literatură juridică, politică, filosofică, pedagogică, jurnalistică, romanescă, dramatică. Realizarea în plan social a formaţiei universitare dobândite de studenţii de altă dată nu face obiectul studiului de faţă, noi ocupându-ne doar de studenţii actuali.

Nu putem deci prezice nimic în privinţa activităţii viitoare a studenţilor din momentul în care ei vor intra într-o formă sau alta a vieţii active. Totuşi, prezentul articol ne permite să formulăm câteva ipoteze valabile: pentru început, poziţia studenţilor faţă de o disciplină din continuumul principal (Conservatorism-Radicalism) este pre-formată înainte

de intrarea lor la Universitate. Ea nu se schimbă atunci când îi observăm în anul III. Ar trebui deci să ne gândim că este vorba de o orientare prealabilă care constituie un aspect al personalităţii subiecţilor. De asemeni, este necesar să ne gândim că există o afinitate între disciplina aleasă şi aspectul fundamental al ideologiei. În acest fel putem înţelege de ce studenţii la Drept sunt, în general, mai conservatori decât sociologii. Dar de ce germaniştii sunt mai conservatori decât angliciştii şi literaţii?

Pe scurt, între disciplina aleasă şi gradul de Conservatorism sau Radicalism, există indiscutabil o afinitate încă de la intrarea în universitate. Relaţia între aceste două orientări şi expresia lor culturală depinde de ceea ce se înţelege prin cultură. O mare parte din studenţii anchetaţi urmează să predea, deci să difuzeze cunoştinţe, idei şi, prin aceasta, să selecţioneze fapte sau texte, să le claseze, să le prezinte dintr-o anumită perspectivă. Nu este interzis să gândim că această activitate de învăţământ este o funcţie culturală: este un proces de influenţă socială la nivelul limbajului şi al formării prin limbaj a numeroase generaţii de tineri. Printre aceste cadre didactice, există unii care vor scrie, se vor angaja în mişcări, vor juca un rol politic (a treia Republică s-a numit Republica Profesorilor), ceea ce denotă alte forme de influenţă socială. În fine, mulţi nu vor preda (jurişti, economişti), nu vor exersa o influenţă majoră, dar vor intra în viaţa activă unde vor exersa profesii liberale sau funcţii de conducere. În aceste profesii, ideologia lor va putea să transpară sau să se manifeste în acţiune. Unii dintre ei vor scrie, se vor angaja în mişcări sociale, vor juca un rol politic în afacerile de stat.

Rezumând, în toate situaţiile prezentate, ipotezele noastre sunt valabile, dat fiind că poziţia ideologică a unei discipline tinde să prefigureze o influenţă socială de un tip sau altul, în condiţiile în care alegerea disciplinei este, la studenţi, corelativul unei situări pe continuumul Conservatorism-Radicalism. Dar este vorba doar de o tendinţă medie a studenţilor în disciplina respectivă, care comportă grade multiple - noi spunem că „dispersia" scorurilor de Conservatorism-Radicalism este foarte importantă în fiecare UER *(Unite d'Enseignement et de Recherche)*. Pe de altă parte, Conservatorism-Radicalismul nu este decât o dimensiune a ideologiei studenţilor. Ea singură nu permite să se descrie „climatul" unei UER în care se predă disciplina respectivă. Alte dimensiuni definitivează descrierea, în special aceea a „nuanţelor în relaţie cu mişcările ideologice constituite" care întreţin cu apartenenţa la UER un raport net şi care, la anumiţi subiecţi, nu este întotdeauna coerent cu dominantul climatului fiecărei UER. Deşi disciplina aleasă este corelată cu acest aspect, legătura dintre ele rămâne parţială. Este vorba de o corelaţie între grupurile de subiecţi şi tendinţa medie a Conservatorism-Radicalismului din UER în care sunt înscrişi. În interiorul grupurilor şi în spatele acestor medii, indivizii sunt nu doar în raport cu gradul lor de Conservatorism-Radicalism, ci unii prezintă acest grad cu mai mult sau mai puţin dogmatism şi tind mai mult sau mai puţin spre angajare activă şi pasivitatate satisfăcută, aderă mai mult sau mai puţin direct la curentele ideologice constituite. Rămâne ca microclimatele din UER să se ordoneze simetric de-a lungul axei Conservatorism-Radicalism care, toate lucrurile fiind egale, constituie dimensiunea descriptivă decisivă atunci când se compară între ele UER, altfel destul de contrastante în această privinţă. O asemenea ordonare nu este proprie eşantionului selectat dintr-o singură universitate.

Lucrarea prezentă stabileşte deci că ideologia, în sensul pe care i-l dau psihologii, şi care, mai precis, este aici „sistemul pluridimensional de atitudini vizavi de instituţii" se află într-o relaţie demostrabilă cu disciplinele predate. Cei care beneficiază de predarea acestor materii sunt destinaţi să producă forme sau opere de cultură; alţii urmează să intre în viaţa activă unde vor exersa o anumită influenţă prin funcţiile de conducere sau prin responsabilităţile cu care vor fi investiţi. În acest sens, studiul nostru acoperă relaţia postulată de marxism între ideologie şi cultură; dar răspândirea sa este mai generală. Ea scoate la lumină legătura care există între disciplinele universitare şi ideologia conexă, dirijând înspre difuzarea sau producţia culturală, eventual înspre funcţiile diferite către care conduc unele discipline.

II. Anchetele asupra studenţilor şi rezultatele lor

Ancheta prezentată în continuare s-a desfăşurat pe un eşantion de 720 de studenţi din Universitatea Paris X (Nanterre), înscrişi la următoarele secţii şi facultăţi: Litere (engleză, germană, spaniolă), Drept, Ştiinţe Economice, Geografie, Istorie, Filosofie, Sociologie, Psihologie – primul şi al treilea an de studiu.

Pentru a valida această primă anchetă, desfăşurată în 1978, am reluat-o cu acelaşi chestionar în anul următor pe un alt eşantion de 364 de studenţi din Paris-Centre, de la şase departamente din Paris X.

Analiza factorială a răspunsurilor a făcut posibilă extragerea a cinci Factori care, în ordinea descrescătoare a importanţei, sunt:

1. *Conservatorism-Radicalism*, care pune faţă în faţă acceptarea, susţinerea dogmatică a instituţiilor (Biserică, Lege, Armată, Căsătorie, Autoritate părintească) şi respingerea, critica lor;
2. Refuzul opţiunilor pozitive şi negative cu privire la instituţii;
3. Opţiuni nuanţate conform curentelor ideologice constituite;
4. *Angajarea activă împotriva inegalităţilor sociale/non-angajare fondată pe negarea acestor inegalităţi;*
5. Ataşamentul faţă de Biserică şi căsătorie/ ostilitatea faţă de Biserică şi căsătorie.

Analiza statistică arată mai întâi că departamentele sunt clasate în funcţie de aceşti Factori, demonstrând că unele sunt mai mult sau mai puţin conservatoare (Germană, Drept, Ştiinţe Economice) şi altele mai mult sau mai puţin net radicale (Sociologie, Psihologie, Filosofie). Apoi, scorurile subiecţilor pe aceşti cinci factori au fost puse în relaţie cu 14 variabile sau „determinanţi", alţii decât apartenenţa la departamente (originea socio-economică, locul naşterii, exercitarea unei munci remunerate etc.)

Iată rezultatele cele mai importante ale anchetei:

Dată fiind metoda de analiză factorială aleasă, axele sunt independente între ele în ceea ce priveşte subiecţii, adică poziţia lor pe o axă nu indică şi poziţia lor pe altele. Pe de altă parte, dacă subiecţii indexaţi prin UER de care aparţin au o poziţie definită ordinal pe una dintre ele, această ordine nu se va regăsi pe celelalte. Este ceea ce se observă în partea descriptivă atunci când se caută în mod special reperarea proiecţiei UER pe celelalte axe. În partea explicativă vom putea vedea în aceste UER o variabilă determinantă, comună. În schimb, un determinant extrinsec considerat ca primordial (originea socială relevată prin profesia tatălui) nu apare decât în analiza explicativă a axelor II şi III.

Apartenenţa la UER, factor pe care-l putem considera intrinsec dat fiind că 73% dintre subiecţi au ales studiile fără constrângere, este un determinant important al tuturor dimensiunilor ideologiei: îl regăsim în al doilea rang atunci când este vorba de repartiţia subiecţilor după dogmatism, pe primul rang atunci când este vorba de afinităţile lor pentru ideologiile constituite (stânga liberală, christianismul social sau integrismul militant); în al cincilea rang, după anul de studii, motivele alegerii lor, afinitatea cu modurile de gândire pe care le implică, sistemul de valori personal atunci când este vorba de opoziţia activism-pasivitate; în al treilea rang, după sex şi vârstă, atunci când este vorba de atitudinile în viaţa privată. Pe scurt, apartenenţa la UER, care ar părea, la o primă analiză, a nu fi în relaţie decât cu nivelul de radicalism şi de conservatorism, este un determinant al altor dimensiuni ale ideologiei. Nimic, *a priori,* nu lăsa să se prevadă că acest determinant introdus printre alţi 15 în analiza explicativă ar fi în mod constant clasificator oricare ar fi dimensiunea ideologică pe care o luăm în considerare. Rezultatul ne permite să vorbim pentru fiecare UER din primul eşantion despre un microclimat definibil prin nivelul său de conservatorism-radicalism, de dogmatism, de activism, prin relaţia sa cu ideologiile constituite, prin gradul său de ostilitate manifestat faţă de Biserică

şi căsătorie. Bineînţeles, nivelul de conservatorism-radicalism este cel care întreţine cu UER ca şi cu ideologiile constituite relaţia cea mai directă. Pe de altă parte, în fiecare UER, diversitatea individuală cu privire la poziţiile de pe fiecare dimensiune rămâne semnificativă. Avem de-a face numai cu tipuri continue pe dimensiuni continue.

În fine, această tipologie este întotdeauna relativă: ea exprimă situaţia unei UER în raport cu celelalte, într-o universitate anume. Studiul făcut pe eşantionul de comparaţie compus din grupuri luate din mai multe universităţi din Paris-Centre nu face să transpară această segregare a ideologiei pe discipline. Altfel spus, microclimatele există pentru fiecare UER, chiar într-un eşantion compozit, dar ele nu se evidenţiază niciodată atât de clar dacă UER-urile, foarte diferite, sunt luate din aceeaşi universitate. Fiecare universitate pare deci a avea o identitate climatică care-i este proprie, pentru care, de exemplu, nivelul mediu de participare electorală este un indice. Mai precis, dacă facem abstracţie de această identitate, regăsim la nivelul UER o ordonare *grosso modo* asemănătoare celei obţinute dacă se iau toate UER din aceeaşi universitate. Dar UER nu se regăseşte la nivelul indivizilor ca prim indiciu al clasificării ideologiei lor. În seria primilor 15 intră vârsta, sexul, profesia tatălui etc.

Natura determinanţilor intrinseci şi extrinseci

De mai multe ori, comentând relaţiile dintre cele cinci dimensiuni ale ideologiei şi diverşii determinanţi pe care i-am reţinut pentru a explica variaţiile, am considerat că aceştia sunt fie extrinseci, fie intrinseci.

Totuşi, reflectând, ar părea că distincţia noastră ar trebui precizată şi nuanţată. Desigur, există determinanţi cu adevărat extrinseci, în sensul că ei sunt prestabiliţi fără ca individul să-i fi putut alege sau respinge: profesia tatăluişi a mamei, locul naşterii, sexul (sau mai curând rolul care-i este atribuit), vârsta. Subiectului nu-i este permis decât să reacţioneze cu mai multă sau mai puţină forţă şi eficacitate la ceea ce determinanţii impun. Rezultatele noastre arată că pentru unul dintre ei (profesia tatălui) această posibilitate este larg realizată deoarece, pentru o profesie paternă dată (cadru superior sau mediu), studenţii diferitelor discipline acuză niveluri de conservatorism sau radicalism foarte diferite. Aceeaşi situaţie o ilustrează exercitarea unei munci remunerate, factor de radicalism în general, dar sensibil modulat funcţie de disciplina aleasă de către student. Toţi determinanţii conturează situaţia în care se găseşte subiectul. Existenţa lor nu depinde de el întrucât nu el i-a ales. Subiectul poate doar să adere sau nu la ceea ce, dintr-un punct de vedere ideologic, aceşti determinanţi implică.

Pentru alţi determinanţi „extrinseci" situaţia este mai puţin clară. Astfel, în ceea ce priveşte studiile făcute înainte de alegerea disciplinei actuale, nu se poate şti dacă ele au fost întreprinse din dorinţa de a încerca, de a explora anumite câmpuri sau dacă ele au fost tentative forţate şi eşuate. De asemeni, din punctul de vedere al anului de studiu, am privit care este determinantul principal al afilierii şi al angajării. În aparenţă, el nu exprimă decât gradul de avansare în aprofundarea materiei. Dar această avansare nu este doar un factor cronologic: ea depinde în parte de adeziunea la studii, la muncă, exprimând continuitate în alegerea disciplinei.

Influenţa anturajului şi libertatea de a alege sunt determinanţi intrinseci dintr-un punct de vedere şi extrinseci dintr-un altul: în funcţie de voinţa personală, se poate ieşi de sub influenţa resimţită, şi se poate exersa o alegere liberă în măsura în care se pun în practică strategii adaptate. Este vorba, desigur, de presiuni exterioare, dar care nu sunt de acelaşi ordin cu originea socială preexistentă naşterii, şi împotriva căreia nu putem reacţiona decât mai târziu. Restul întrebărilor legate de alegere şi influenţă sunt formulate în termeni alternativi. Pe de altă parte, gradul de certitudine al răspunsurilor depinde de percepţia pe care subiectul a putut să o aibă asupra presiunilor pe care le-a suportat şi asupra libertăţii de a alege. Există constrângeri care nu se simt şi false autonomii asupra cărora ne înşelăm.

Pe scurt, determinanţii extrinseci, alţii decât cei de tip demografic, au un statut mai mult sau mai puţin ambiguu atât în ce priveşte certitudinea, cât şi gradul lor de influenţă. Pentru a preciza această diferenţă, spunem că determinanţii demografici sunt, în istoria subiectului, mai vechi decât ceilalţi. Contemporani naşterii, aceştia sunt „variabile legate de subiect", iar ceilalţi sunt mai tardivi şi mai conjuncturali: ei definesc circumstanţele exterioare în care proiectul de studii şi proiectul profesional sunt formate şi decise.

Invers, determinanţii numiţi „intrinseci" sunt între ei mai omogeni în ceea ce priveşte dualitatea fundamentelor pe care o lasă să se întrevadă. Gradul de autonomie aste dificil de estimat, o dată ce disciplina a fost selectată, recunoscându-se apartenenţa la o UER a cărei importanţă am semnalat-o deja. Sigur, 73% dintre subiecţi declară că au ales liber. După cum am văzut, acest sentiment nu oferă o garanţie absolută a conformităţii cu ceea ce s-a produs. Pe de altă parte, deşi constrângerile formale nu sunt manifeste, alegerea poate exprima un ansamblu de influenţe percepute sau nu pe care subiectul şi le-a asumat, pe care le-a făcut ale sale proprii: identificarea cu formaţia unuia dintre părinţi, sau cu modelele lor culturale, adeziunea la opiniile lor sau ale unui membru al anturajului lor. Oricum, alegerea cea mai autonomă este o alegere „în situaţie", adică făcută în funcţie de influenţele interiorizate. Iată sensul general al determinanţilor „intrinseci".

Acest sens este identic, bineînţeles, pentru cei doi determinanţi care definesc motivele alegerii studiilor şi proiectul profesional. A fi optat pentru o disciplină pentru că ea propune un mod de a gândi sau un conţinut care convine înseamnă, evident, să manifeşti o adeziune profundă, bazată pe anumite aspecte ale personalităţii culturale. Dar aceste aspecte sunt ele independente faţă de influenţele exercitate de mediul familial sau exterior? Chiar dacă este vorba de o convenienţă, de un gust interiorizat până în punctul în care influenţele devin o trăsătură a subiectului însuşi, nu putem spune că această convenienţă, acest „gust" ar fi formate fără referinţă la modele exterioare. Întâlnim o situaţie similară atunci când sunt invocate motivaţii foarte diferite ale alegerii: tentativa şi eroarea, căutarea unui drum propriu se referă la elemente legate de situaţie sau la modele exterioare la care subiectul se supune în ciuda dorinţei sale sau la care aderă pentru a-şi construi un proiect de studiu. Adăugăm satisfacţia obţinută prin formaţia astfel dobândită. Chiar dacă problema pusă nu face nici o aluzie la ceea ce ar părea satisfăcător sau nu, este evident că răspunsurile depind de ceea ce se aştepta: rigoare ştiinţifică, adaptare la viitoarea profesie, caracterul mai mult sau mai puţin activ şi participativ al pedagogiei. Toate aceste aşteptări nu apar spontan la subiecţi. Ele traduc, fără îndoială, pentru o grupare mai mult sau mai puţin importantă, exigenţele care au putut fi formulate în anturajul familial. Pe de altă parte, faptul că satisfacţia face întotdeauna pereche cu un anumit nivel de radicalism sau de minim conservatorism indică faptul că, la studenţi, ea este un aspect al respingerii instituţiei universitare sau doar un sentiment de eşec, de dificultate, resimţit faţă de proiectul profesional. În orice caz, satisfacţia sau insatisfacţia sunt determinanţi intrinseci despre care nu se poate afirma că ar fi în întregime endogeni.

Acelaşi lucru se întâmplă cu sistemul de valori asociat proiectului profesional: ceea ce este mai important în profesia pe care ne propunem să o exersăm, că este vorba de câştiguri financiare, de contacte interumane sau de activităţi intelectuale, este, în aparenţă, o problemă de înclinaţii sau opţiuni personale. Dar, aici, încă nu este posibil de a îndepărta, pentru formarea acestor opţiuni fundamentale, ipoteza că aceste modele familiale sau altele au acţionat, suscitând din partea subiectului fie imitaţii, fie opoziţii. Un model parental materializat, poate, de fapt, mai ales la vârsta la care suntem studenţi, să provoace un ataşament faţă de câştigurile monetare sau, dimpotrivă, faţă de activităţile intelectuale şi contactele umane. Istoria literaturii şi a artelor este bogată în exemple de acest gen. Ancheta noastră a demonstrat, de altfel, referitor la dimensiunea critică/apărare a Bisericii şi căsătoriei, că influenţa profesiei mamei, dacă este reală la toţi, acţionează de o manieră diferită dacă este vorba de băieţi sau de fete: prin identificare la unii, prin opoziţie la ceilalţi.

Într-un cuvânt, pentru determinanţii pe care i-am considerat extrinseci, putem concepe o distincţie, fondată pe vechimea lor în istoria subiectului, între cei care sunt într-adevăr astfel - determinanţii de tip demografic - şi cei care sunt doar parţial - anul de studiu, influenţa anturajului. Pentru cei pe care i-am clasat ca intrinseci trebuie întotdeauna să admitem o dualitate posibilă cu privire la natura lor, fie şi numai din cauză că ei îşi fac mai târziu apariţia în viaţa subiectului.

Relaţia dintre determinanţii celor două ordine

Poziţia subiecţilor pe cele cinci dimensiuni ale ideologiei nu este niciodată dictată mecanic şi înainte de toate prin determinanţi extrinseci în sensul strict al termenului.

La nivelul cel mai general, nivelurile de radicalism-conservatorism sunt, înainte de toate, legate de alegerea disciplinei, de sistemul de valori ataşat proiectului profesional, sensului pe care îl au studiile pentru subiect. Originea socială intervine numai în urma acestor determinanţi intrinseci. Dacă este adevărat că determinanţii intrinseci, deoarece intervin mai târziu în formarea personalităţii, au putut suferi influenţele anturajului, în special familial, atunci este la fel de sigur că ei manifestă un grad de independenţă considerabil faţă de acelaşi anturaj. De fapt, există o relaţie monotonă sau cvasi-monotonă pe de o parte între disciplinele „conservatoare" şi, pe de altă parte, între disciplinele „radicale" originea socială şi nivelul de conservatorism şi radicalism. Dar între cele două grupe de discipline decalajul pe scara Conservatorism-Radicalism este foarte important. Este deci imposibil să spunem că profesia tatălui determină mecanic poziţia subiecţilor pe axa principală a ideologiei. Mai curând proiectul de studii şi proiectul profesional alături de valorile asociate lor sunt cele care joacă acest rol, dar într-o situaţie socială definită prin profesia tatălui. Aceasta apare ca un teren în care, în funcţie de disciplinele alese, se nasc proiecte şi valori diferite înclinând spre opţiuni ideologice variabile, păstrând o relaţie inteligibilă cu acest teren. Aşadar, ideologia reflectă mai curând „alegerea în situaţie" a disciplinei şi proiectului şi mai puţin simpla determinare a mediului de origine.

La nivelurile de mai mică generalitate am putut vedea că determinismele parţiale acţionează în fiecare grupă de disciplină şi că nu au aceeaşi configuraţie. A reieşit, de exemplu, că în disciplinele „radicale" diferenţa de gen sau, mai precis, ipostazele masculin şi feminin joacă un rol preponderent pe care nu-l regăsim în disciplinele „conservatoare" : aici, înlănţuirea determinanţilor se apropie de cea pe care tocmai am descris-o pentru ansamblul populaţiei. În shimb, în cazul disciplinelor „radicale" nu vom mai întâlni aceeaşi ordine ; intervine acum un alt determinant fundamental, sexul. Este deci clar că în interiorul unei ierarhii de determinanţi corespunzători ansamblului de subiecţi există, pentru unele discipline, ierarhii subordonate şi diferite de cele generale, fiind astfel posibilă apariţia noilor determinanţi. Predicţia unui nivel de conservatorism pentru un grup de indivizi va depinde în acelaşi timp şi de determinanţii generali şi de cei particulari care se ataşează grupului.

Un singur lucru nu variază în influenţa exercitată de către determinanţi asupra ideologiei : sensul relaţiei dintre modalităţile determinanţilor şi nivelurile relative selectate prin opţiunile subiecţilor pe o dimensiune oarecare a ideologiei. Astfel, sexul înclină spre un mai mic radicalism sau spre un conservatorism mai puternic, în funcţie de poziţia sa în eşantionul total sau în grupul disciplinelor radicale. Într-o situaţie similară se află practicarea unei munci remunerate şi satisfacţia obţinută prin instruire profesională, factori a căror dimensiune de radicalism sau de conservatorism este determinată de apartenenţa la un anume sub-grup, de profesia tatălui, de libertatea de alegere a disciplinei etc. Cu alte cuvinte, sensul relaţiilor este întotdeauna acelaşi pentru fiecare dintre factori, dar valorile pe care le iau termenii acestei relaţii sunt diferite în funcţie de grupurile în care fiecare factor determină o anume diviziune. În cele din urmă, această constanţă a determinării

permite să se realizeze o predicţie asupra dimensiunii nivelurilor existente în sub-grupuri din ce în ce mai mici. Prin intermediul diviziunilor care oferă suficiente garanţii de certitudine statistică putem ajunge la un grad de predicţie apropiat de acela tentat în psihologia clinică. Aceasta este, se ştie, o metodă consacrată studiului aprofundat al cazurilor individuale. Chiar dacă relaţiile utilizate nu sunt prestabilite după criterii statistice, această metodă are ca scop să obţină o cunoaştere cât mai precisă a individului, folosind o serie de modele de influenţă cumulate care să poată descrie o personalitate afectivă, eventual unică, aceea a individului observat.

Studiul pe care l-am prezentat oferă avantajul de a nu reţine decât modelele de influenţă bine stabilite din punct de vedere statistic. Aceste modele, cumulându-se prin diverse combinaţii, formează sub-grupuri – şi nu indivizi – având un anumit nivel pe o dimensiune dată a ideologiei. Acţiunea cumulativă a acestor influenţe (despre care nu ştim dacă este interactivă sau pur şi simplu aditivă[1]) se prezintă în două moduri atunci când considerăm un sub-grup terminal dat. În aceste condiţii, cumulul este fie cel al influenţelor care merg în acelaşi sens (avem atunci niveluri extreme pe dimensiunile ideologiei), fie al influenţelor dintre care unele se înclină într-un sens şi unele în celelălalt (avem atunci niveluri moderate pe aceste dimensiuni). Determinanţi parţiali au fost prezentaţi cu referire la sub-grupuri „tipice" şi „atipice" pe prima axă. Unele au un nivel de conservatorism sau radicalism care, totul fiind variabil, corespunde aspectului radical sau conservator al disciplinei. Variaţiile sunt efectul cumulului influenţelor mergând fie toate în acelaşi sens, fie, în proporţie variabilă, în sensuri opuse. Sub-grupurile atipice, dimpotrivă, sunt formate din subiecţi pentru care influenţele parţiale contrare celei a disciplinei sunt numeroase. Cumulându-se, ele dau niveluri de ideologie contrare celor pe care în general le-am găsit pentru o anumită disciplină. Am ajuns astfel să detectăm sub-grupuri de fete, cu formaţie de psiholog sau de istoric, puternic marcate de conservatorism datorită sexului, originii lor sociale, absenţei muncii remunerate şi specificităţii meseriei lor. Există cumuluri de influenţă de acelaşi ordin şi pentru celelalte dimensiuni ale ideologiei. Astfel activismul (prin opoziţie la pasivitate) va fi maxim la studenţii din al treilea an care au ales studiile din raţiuni determinate, având despre ele o opinie favorabilă, un proiect intelectual susţinut de interesul personal, aparţinând la anumite UER şi având mai mult de 25 de ani.

Studiul aprofundat al acestor cazuri este instructiv pentru o predicţie fină a nivelurilor ideologice. El sugerează posibilitatea unor astfel de mecanisme parţiale pentru alte sectoare ale psihologiei personalităţii tratate încă prin metode numite clinice şi arată, în orice caz, câte anchete statistice făcute pe eşantioane mari ar fi înşelătoare dacă nu s-ar preocupa să caute, dincolo de relaţiile obţinute pe ansamblu, relaţiile particulare care le sunt subordonate, care nu privesc decât puţini indivizi. În sub-ansambluri atent selecţionate pe baza unor criterii precise, nu putem ignora că relaţiile generale sunt uneori infirmate din cauza influenţei cumulate a mai multor criterii orientate în sensuri contrare. În alte cazuri relaţia generală este doar modulată, criteriile care se opun tendinţei observate la nivelul eşantionului total fiind puţine.

Determinismele parţiale şi identificarea sub-grupurilor minime impune trecerea de la psihologia comparată la psihologia diferenţială fără însă a ajunge cu adevărat aici. Deoarece chiar în aceste sub-grupuri obţinute prin cumulul influenţelor determinanţilor cunoscuţi există variaţii individuale notabile, dar ale căror raţiuni ne scapă. Ele se pot

---

1. Aceşti termeni aparţin limbajului statistic. Se spune că două variabile au asupra unei a treia o acţiune aditivă atunci când efectele primelor două se adaugă pur şi simplu unul altuia. O acţiune interactivă presupune că efectul uneia este modificat de către efectul celeilalte. Efectul aditiv sau interactiv poate privi variabilele care acţionează în acelaşi sens asupra unei a treia variabile (de exemplu sexul/+feminin/şi originea socială înaltă antrenează un conservatorism sau un mai puţin pronunţat radicalism şi invers); vezi şi cazul variabilelor acţionând în sens opus (sexul/+feminin/şi originea socială modestă şi invers).

datora sau factorilor conştienţi pe care nu i-am luat în considerare alături de cele 15 variabile explicative reţinute, sau unor factori inconştienţi care scapă obligatoriu unor studii de acest gen. Obiectivul nostru nu viza totuşi să se ajungă la ideologia individului ca atare, ci doar la individualizarea atitudinilor sociale colective. Plecând de la categoria generală a studenţilor, am mers pas cu pas spre microclimate ideologice, cele ale fiecărei discipline, definibile prin situarea lor pe cele trei discipline, dintre care prima este cea mai clasantă, apoi, în interiorul acestor microclimate, am cercetat cu foarte mare atenţie până la a distinge „moleculele" heterogene, fără a ajunge totuşi la atomi. Demersul de individualizare se opreşte într-un punct din care se pot aplica alte metode. Scopul urmărit a fost acela de a arăta că determinanţii parţiali, toţi inteligibili, contribuie la formarea ideologiei indivizilor şi că aceasta nu este „opera" hazardului.

Traducere de Monica Chirică

Formare şi îndoctrinare în spaţiul universitar

Teodor COZMA, Mariana MOMANU

1. Există un sens pedagogic al îndoctrinării?

Confuziile şi ambiguităţile semantice din universul conceptual al pedagogiei constituie prima problemă pe care epistemologia domeniului va trebui s-o rezolve. Printre diversele interpretări ce s-au dat situaţiei în cauză aflăm şi situarea educaţiei într-o relaţie de dependenţă faţă de sistemul ideologiilor politice, în special faţă de ideologia dominantă. În contrast cu sensul ei fundamental - autonomizarea fiinţei - educaţia este, uneori, o pradă uşoară pentru „interese diferite, parţial mascate, parţial deschise ale unor grupuri şi sisteme politice (...). Astfel, de la bun început - spune E. Geissler - instituţiile educaţionale sunt considerate a fi *organe de execuţie* (s. n.) ale unor sarcini prestabilite" (Geissler, E., 1977, p. 17).

Situarea educaţiei într-o relaţie esenţială cu ideologia, politică sau de altă natură, va îngrădi, o dată în plus, pretenţia pedagogiei de a accede la demnitatea epistemică a ştiinţei. Dar nu aceasta este problema pe care ne propunem s-o discutăm în acest context. Plecând de la constatarea afectării sistemului educaţional de către ideologia politică dominantă, vom încerca să precizăm relaţia îndoctrinare-ideologizare în câmpul educaţional, pe un traseu semantic ce urmăreşte întoarcerea la semnificaţia originară a termenilor. Ambii termeni ai relaţiei circulă mai ales într-un sens polemic şi peiorativ şi se impun atenţiei noastre mai ales prin latura lor cvasipatologică. P. Ricoeur consideră că ideologia, ca modalitate a imaginarului social, constituie o problemă care merită atenţia educatorilor, nu numai a politologilor, sociologilor, etnologilor şi filosofilor. El distinge trei niveluri de profunzime ale conceptului de ideologie (Ricoeur, P., 1995, pp. 275-282):

1. *ideologia ca distorsiune-disimulare*: în această accepţiune, ideologia este asimilată pur şi simplu minciunii sociale sau unei iluzii care ne protejează statutul social. Învăţământul apare în ipostaza de mijloc de propagare a ideologiei, iar îndoctrinarea politică a persoanelor tinere constituie formula principală pentru atingerea acestui scop;
2. *ideologia ca justificare*: la al doilea nivel de profunzime, ideologia se arată mai puţin parazitară şi falsificatoare şi mai mult justificatoare. Justificarea se asociază fenomenului de *dominaţie* şi constă în prezentarea ideilor clasei dominante ca idei universal valabile, ca întruchipare a adevărului absolut. Experienţa regimurilor totalitare a confirmat îndeosebi acest sens al ideologiei. Funcţia „instrumentală" a învăţământului şi subordonarea formării intereselor puterii politice este asigurată printr-o retorică aparte a practicii educative. La retorica discursului public, constând în utilizarea cu regularitate a unor figuri şi tropi (metafore, ambiguităţi, paradoxuri, hiperbole), se adugă maximele, sloganurile, formulele lapidare, care fac din discurs o armă adesea devastatoare (p. 282).

Pentru a evita posibile confuzii, dorim să facem o precizare: în exemplificările propuse, vizând particularizarea la învăţământ a celor două sensuri sau niveluri de profunzime

ale ideologiei, am dus până la ultimele consecinţe interpretarea. Există însă şi o „zonă de normalitate" în care cele două dimensiuni ale semanticii termenului există sau coexistă fără a afecta (esenţial!) sensul firesc al relaţiei formative şi finalităţile educaţiei. În acest caz, se produce mai degrabă o ruptură, o disociere a cuplului ideologizare (politică)--îndoctrinare, aceasta din urmă realizându-se, de asemenea, în limitele normalului, cu o semnificaţie predominant didactică. Dialectica raportului ideologizare-îndoctrinare în actul formativ, particularizată la contextul formării în spaţiul universitar, va face obiectul principal al analizei noastre şi o vom urmări în câteva din ipostazele sale.

3. *ideologia ca integrare*: este nivelul cel mai adânc al ideologiei şi constă în dobândirea consistenţei şi permanenţei grupului, prin crearea unei imagini de sine stabile şi durabile. Evenimentul fondator este esenţial pentru construirea identităţii grupului şi este permanent retrăit, reactualizat şi, prin aceasta, interpretat şi remodelat, reprezentându-se, el însuşi, ideologic în conştiinţa grupului. Este sensul cel mai neutru al ideologiei, un sens care se prelungeşte în cel de legitimare şi apoi de disimulare, căpătând, de cele mai multe ori, conotaţii negative.

Termenul întreţine o ambiguitate funciară: este utilizat când într-un sens neutru, când într-unul polemic şi peiorativ. Raymond Aron semnala o „oscilare, în utilizarea curentă, între *accepţia peiorativă, critică sau polemică* – ideologia este o idee falsă, justificare a intereselor, a pasiunilor – şi *accepţia neutră* – punerea într-o formă mai mult sau mai puţin riguroasă a unei atitudini cu privire la realitatea socială sau politică, interpretarea mai mult sau mai puţin sistematică a ceea ce este şi a ceea ce este de dorit. La limită, orice discurs filosofic e botezat ca ideologie. În acest moment, ideologia devine un termen laudativ şi nu peiorativ" (*Trei eseuri asupra vârstei individuale*, apud J. Gabel, 1989, p. 902).

În contextul relaţiei ideologizare-îndoctrinare, a fost preluat mai ales sensul negativ şi peiorativ al ideologiei. Dorim să aflăm dacă dincolo de dimensiunea ideologică a îndoctrinării există şi o dimensiune neutrală în raport cu ideologiile, una specific pedagogică, iterabilă în orice sistem de educaţie, independent de tipul de societate şi tipul de autoritate politică profesat de putere. Vom invoca, în conturarea răspunsului nostru, sensul originar şi definiţiile de dicţionar ale termenilor: *doctrină*, *îndoctrinare*. Latinescul *doctrina* însemna „învăţământ", „ştiinţă", „doctrină", termeni substituibili, în mare parte, unul celuilalt. Sensul vechi al termenului *doctrină* este acela de *savoir* sau „ansamblu de cunoştinţe dobândite" (*Robert*, 1957, p. 1354), iar al verbului *a îndoctrina*: „a instrui", a pune pe cineva în posesia unei învăţături, a-i preda o ştiinţă, anumite cunoştinţe (*Robert*, 1957, p. 1564). Termenii au căpătat şi alte accepţii, care au permis alunecarea semantică spre ideologia politică, fără a-şi pierde, însă, sensul fundamental pedagogic. Al doilea sens precizat de *Robert* pentru termenul *doctrină* este acela de „ansamblu de noţiuni care se afirmă ca adevărate şi prin care se pretinde furnizarea unei orientări a faptelor sau dirijarea acţiunii omului (...)" (p. 1354), iar pentru *îndoctrinare*, un sens direct legat de cel al acţiunii de persuadare: „a căuta să câştigi pe cineva la o doctrină, la o opinie, la un punct de vedere" (p. 1564).

Vom selecta, din ansamblul situaţiilor de îndoctrinare posibile în învăţământ, inventariate de un cunoscut filosof al educaţiei, O. Reboul, câteva care se impun prin semnificaţia lor predominant pedagogică:

- a învăţa fără a înţelege ceea ce trebuie înţeles;
- a abuza de argumentul autorităţii în predare;
- a preda plecând de la prejudecăţi;
- a preda ca ştiinţific ceea ce nu este decât o simplă opinie sau convingere neverificată;
- a preda plecând de la o doctrină ca şi când ar fi singura posbilă;
- a favoriza, în predare, o valoare în detrimentul altora (1977, pp. 14-24).

2. Îndoctrinarea şi ideologizarea politică. Ipostaze ale îndoctrinării învăţământului în societatea totalitară

Prezentăm, în continuarea listei deschise mai sus, alte situaţii de îndoctrinare în învăţământ, ipostaziate de O. Reboul (1977, pp. 14-24), de data aceasta pentru sensul lor predominant ideologico-politic:

- a utiliza învăţământul pentru a propaga o doctrină partizană;
- a nu preda decât fapte favorabile unei anumite doctrine;
- a falsifica faptele pentru a etala o anumită doctrină;
- a selecţiona în mod arbitrar conţinutul unui program de studii;
- a propaga, în învăţământ, ura faţă de tot ce contrazice doctrina impusă etc.

Într-o analiză a politicilor educative specifice ţărilor în tranziţie, C. Bîrzea (1994, pp. 38-39) propune o analiză comparativă a trăsăturilor esenţiale specifice educaţiei comuniste şi educaţiei liberale a ţărilor occidentale. Prezentăm doar elementele esenţiale ale educaţiei comuniste, înţelegându-se că raportul în cauză nu poate fi decât antitetic:

- scopul educaţiei îl constituie *socializarea de tip colectivist*; educaţia este *aceeaşi pentru toţi* şi nu ia în calcul diferenţele individuale;
- *adevărul universal* este unul şi imuabil, iar *ideologia marxist-leninistă* este garantul lui; educaţia comunistă trebuie să formeze *omul nou*, căruia îi atribuie misiunea de a desăvârşi revoluţia socialistă;
- obiectivele educaţiei sunt subordonate obiectivelor economice şi ideologice ale statului-partid: învăţământul trebuie să asigure mâna de lucru conform planificării socialiste;
- educaţia, ca formă a suprastructurii, depinde totdeauna de nivelul dezvoltării bazei materiale;
- educaţia *prin şi pentru muncă* este superioară educaţiei burgheze, intelectualiste şi speculative;
- educaţia *în şi prin colectiv* este superioară formelor individualiste, egoiste şi elitiste ale învăţământului.

Universitatea are un rost cu totul aparte în această politică „bine" orientată: aici se află cei care trebuie nu doar „formaţi", ci învăţaţi şi să „formeze" sau, mai degrabă, să „de-formeze" de pe poziţiile ideologice ale doctrinei unice. Nu dorim să facem generalizări; ar fi un gest necugetat. E o iluzie să încerci să suprimi total liberatea spiritului şi să schimbi sensul autentic al culturii. E o iluzie pe care au profesat-o însă susţinătorii înverşunaţi ai ideologiei în cauză şi, din păcate, şi iluziile produc efecte, uneori dintre cele mai dureroase.

Ne propunem să ipostaziem doar două situaţii semnificative ale „de-formării" învăţământului superior în contextul instalării regimului totalitar comunist:

1. Situaţia de „purificare" pe criterii politice a învăţământului superior, cu care începe, în fapt, politizarea acestuia. Numai în 1945 au fost eliminaţi din Universitatea ieşeană, după criteriul adeziunii la ideologia puterii, 30 de universitari. A fost doar primul val. Legea pentru organizarea învăţământului superior din 1942 afirma principiul autonomiei universitare; guvernul Groza a reuşit s-o anuleze doar după lovitura de stat din 30 decembrie 1947. S-a creat însă la sfârşitul anului 1944, un cadru legislativ de natură să justifice, dacă acest lucru era cu putinţă, abuzurile ce aveau să denatureze rosturile instituţiei universitare. La deschiderea anului universitar 1950/1951, rectorul Universităţii făcea un angajament: „învăţământul superior va creşte (...) cadre tinere, sănătoase la minte şi la trup, devotate cauzei socialismului..." (apud Doboş, 1994, p. 187).
2. Dacă prima situaţie este sau pare să fie mai ales de ordin administrativ, identificăm o altă situaţie care vizează conţinutul formării universitare sau generale: înlăturarea unor discipline, precum logica, psihologia, sociologia şi desfiinţarea secţiilor ce

asigurau pregătirea universitară în aceste domenii. Legea învăţământului din 1948 a făcut posibilă concretizarea acestor obiective. În acelaşi context, disciplinele tolerate trebuiau „re-construite", desigur, de pe poziţii ideologice şi situate la remorca „locomotivei ideologice" (Neculau, 1996, p. 9). Este şi cazul pedagogiei, poate mai mult decât al altor discipline, transformată din modalitate esenţială de conturare a imaginarului social în instrument în slujba creării unui tip de om, cu o anume „concepţie despre lume şi viaţă".

3. Cultură şi îndoctrinare. Ipostaze ale „de-formării" doctrinare a actului formativ într-o societate în tranziţie

Nu intenţionăm să invocăm aici toate suferinţele şi denaturările la care a fost supusă cultura în regimurile totalitare şi nici să analizăm semnificaţie recuperării tradiţiilor culturale în serviciul ideologiilor totalitare (cazul nazismului, definit adesea ca „barbarie cultivată"); încercăm doar să stabilim o relaţie esenţială între cultură şi îndoctrinare, într-o societate, să-i spunem, „normală" sau care tinde să se normalizeze.

Revenind la etimologie, relaţia cultură/cultivare-îndoctrinare pare inevitabilă. Definirea educaţiei (cultivării) ca act de transmitere a culturii pune în cauză acelaşi raport, condiţionând educaţia de un grad, mai mic sau mai mare, de îndoctrinare. Sintagma „transmitere a culturii" pare însă filosofilor educaţiei defectuoasă şi de natură să favorizeze interpretarea educaţiei ca proces de dogmatizare şi îndoctrinare excesivă. Pe de altă parte, cultura însăşi nu poate fi limitată la simpla cunoaştere. Cultura, spune O. Reboul, nu este un *savoir*, ci un anumit raport al subiectului cu ceea ce el ştie. El propune un sens pedagogic al culturii, concretizat în trei dimensiuni prin care refuză ideea inerentei îndoctrinării în învăţământ (Reboul, 1992, pp. 184-185):

- cultura presupune, înainte de toate, *un elan, o dorinţă de a şti mai mult* şi de a depăşi ceea ce apare ca obscur, incoerent şi chiar absurd;
- cultura presupune, de asemenea, *structurarea savoir-ului*, în sensul conferirii unei funcţionalităţi, care să permită înţelegerea şi interpretarea lucrurilor prin conexări;
- cultura mai presupune şi *capacitate de transfer* sau posibilitatea de a valoriza în alte contexte ceea ce a fost dobândit.

În continuitate totală cu sensul pedagogic al culturii propus de Reboul, J. Berleur consideră că „Universitatea nu e numai un loc de achiziţionare a unei discipline: ea poate fi un loc de experienţă şi de viaţă..." (Berleur, 1994, p. 25), locul în care studentul îşi construieşte autonomia şi propria identitate. „Rolul Universităţii este de a forma libertatea (...). Libertatea academică este o responsabilitate faţă de societate şi faţă de lume, în acelaşi timp" (*ibidem*). În situaţii de criză sau de tranziţie, misiunea Universităţii nu e una printre altele, ci se înscrie în sfera educaţiei şi culturii, în sensul cel mai larg al termenilor, şi are o miză esenţială: viitorul societăţii. Criza însăşi este ocazia unui nou proiect, cu alegerile sale societale, cu referinţele sale la noi sisteme de valori, iar Universitatea propune şi pune în practică astfel de proiecte. O misiune atât de nobilă şi atât de grea nu rezolvă de la sine problema tributului pe care şi Universitatea îl plăteşte regimului care a generat starea de criză, ca orice instituţie, dar mai ales ca una în care *autoritatea* şi *puterea* au sensuri cu totul specifice.

O excelentă analiză a relaţiei de autoritate şi putere în câmpul universitar, în condiţii de „normalitate" politică, aflăm la Bourdieu. Dacă există un univers în care puterea vine de jos, spune sociologul francez, acesta este, cu siguranţă, cel universitar: puterea universitară este o putere de dominaţie specială, în care „dominanţii" nu-şi pot exercita autoritatea decât având complicitatea, adesea inconştientă, a celor „dominaţi" (Bourdieu, 1984, p. 1).

Bourdieu legitimează, în acelaşi context, un concept aparte al autorităţii universitare, o autoritate de tip epistemic, cum ar denumi-o Bochenski (1992): „Universul universitar se distinge de celelalte prin aceea că universitarii au puterea de a «spune» lumea şi de a o «spune» cu autoritate", iar discursul universitar se doreşte „universal, relativ autonom în raport cu determinismele şi constrângerile sociale: un discurs care are o pretenţie recunoscută la legitimitate şi obiectivitate" (Bourdieu, *op. cit.*, p. 2). Aflăm la Bourdieu sugestia unei necesare şi fecunde *rupturi* pe care trebuie s-o producă *savoir*-ul universitar. Acesta n-ar trebui să mai suporte totdeauna operaţiile reductive şi schematizate ale transpunerii didactice. *Savoir*-ul universitar se autopropune în însăşi geneza sa, pentru că universitarul nu e numai un transmiţător al culturii pedagogizate a domeniului, ci un propunător şi creator al culturii şi pedagogiei domeniului. Accentul trece dispre conservare/difuzare către cercetare.

Prezentăm, în continuare, concluziile unui chestionar ce şi-a propus să măsoare starea de normalitate a relaţiei de autoritate şi putere în câmpul universitar şi să ipostazieze câteva situaţii specifice îndoctrinării în învăţământul superior în societatea noastră de tranziţie:

- majoritatea studenţilor (70%) apreciază relaţia profesor-student ca o relaţie strict didactică; numai 10% dintre studenţi găsesc o comunicare autentică în mediul universitar;
- numai 12,5% dintre studenţi nu acceptă ideea unui specific al îndoctrinării în învăţământul superior; cei mai mulţi atribuie îndoctrinării în învăţământul superior mai ales un sens pedagogic. Printre situaţiile de îndoctrinare şi aspectele specifice îndoctrinării în învăţământul superior, sunt menţionate: excesul de autoritate; prezenţa obligatorie la cursuri şi seminarii şi transformarea cursului în sursă unică de informare; condiţionarea notei de frecvenţa la cursuri şi seminarii; lipsa de dialog şi stimularea învăţării mecanice prin formele de evaluare practicate; refuzul ideilor personale, al originalităţii, şi impunerea convingerilor personale ale profesorului; lipsa empatiei, îndeosebi la cursuri etc., dar şi: propaganda mascată la curs şi seminar; încercarea de manipulare politică.
- cei mai mulţi studenţi (67,5%) consideră că nu este posibilă o dezideologizare (neutralitate) politică totală a învăţământului, dar situează îndoctrinarea mai mult în sfera actului pedagogic şi mai puţin în cea a ideologiilor politice. 75% dintre studenţi separă îndoctrinarea de ideologiile politice, iar 67,5% consideră că există o relaţie directă între cultură/actul cultivării şi îndoctrinare. Predomină, în aceste aprecieri ale studenţilor, sensul neutru, chiar pozitiv al îndoctrinării, ceea ce nu înseamnă că ei acceptă sau ignoră viciile actului de îndoctrinare în învăţământul superior;
- îndoctrinarea în învăţământul superior e generată de: personalitatea autoritară a profesorului (70%); sistemul de învăţământ şi cadrul lui legislativ (67,5%); perpetuarea unui stil mai vechi de predare (57,5%); natura disciplinelor predate (50%).

O întrebare adresată studenţilor secţiilor de pedagogie şi psihologie a vizat statutul disciplinei *pedagogice* în ansamblul disciplinelor care ar putea favoriza îndoctrinarea. 60% dintre studenţi consideră că pedagogia nu îndoctrinează, cel puţin nu mai mult decât alte discipline, invocând ca argumente: pedagogia este o ştiinţă a formării, nu a deformării; ea trebuie să ofere şi chiar oferă alternative şi posibilitatea inovării; atrage atenţia asupra riscurilor îndoctrinării etc. 40% dintre studenţi atenţionează, totuşi, asupra vulnerabilităţii disciplinei *pedagogice*. Ei afirmă că îndoctrinarea, în măsura în care e practicată de pedagogi, ţine de natura disciplinei. Dintre argumentele oferite, precizăm: statutul ştiinţific încă discutabil al disciplinei; impunerea de tipare şi respectarea lor strictă (programa şcolară, proiectul de lecţie ş.a.); vehicularea unor idei şi, mai ales, sintagme ce amintesc de ideologia comunistă (acestea nu relevă însă atât îndoctrinarea politică, cât comoditate, inerţie); conturarea unui ideal sau tip de om dezirabil etc. „Îndoctrinarea – scrie un student – îşi poate avea cauzele, paradoxal, în chiar idealul de om pe care societatea vrea să-l realizeze la un moment dat".

4. Dezideologizarea învăţământului – un simplu slogan?

Am început şi încheiem sub semnul interogaţiei. Reboul consideră discursul asupra educaţiei drept cel mai ideologic dintre toate, mai ideologic chiar decât cel politic (1984, p. 9). Dacă ideologia înseamnă idei în serviciul unei puteri, ce putere poate fi mai mare decât aceea de influenţare a copilului şi formare a viitorului cetăţean? Interogaţia lui Reboul depăşeşte, evident, cadrele retoricii.

Îndoctrinarea rămâne, de asemenea, o problemă, dacă nu de conţinut, cel puţin de „stil", de mod de autoafirmare în contextul relaţiei educative; ea antrenează mecanisme interne ale personalităţii, situând educatorul în zona precară a unor posibile conflicte între credinţă şi orgoliu, între bunul simţ, uman şi profesional, şi dorinţa de a convinge, uneori în lipsa propriei convingeri. Este o zonă a trădării de sine pentru că, de cele mai multe ori, cine practică acest stil se defineşte exact prin ceea ce ascunde, prin ceea ce disimulează, prin intenţiile sale.

Dacă în primii ani educatorul se străduieşte, mai ales, să cultive încrederea elevilor în cuvântul său şi al manualului, ar fi necesar, poate, o dată cu maturizarea elevilor, o schimbare de strategie; învăţământul trebuie să cultive şi o doză de neîncredere şi putinţa de a te îndoi şi nevoia de a selecta, să trezească spiritul critic şi contestaţia constructivă.

Excesul de îndoctrinare în învăţământ amputează personalitatea celui „educat"; termenul însuşi, prin forma sa pasivă, sugerează o manieră dogmatică şi autoritară pentru educaţie. Într-o listă a efectelor secundare ale îndoctrinării în învăţământ, am putea cuprinde: diminuarea sau distrugerea curiozităţii şi spiritului critic; învăţarea mecanică, în defavoarea îndoielii inteligente şi creative; încetinirea maturizării şi autonomizării personalităţii prin dependenţa creată faţă de autoritatea profesorului şi a manualului; accentuarea dimensiunii strict receptive a învăţării, în detrimentul dimensiunii comprehensive şi creative; transformarea liberei exprimări într-un drept nepracticat; uniformizarea, tipizarea manierei de a gândi şi a limbajului etc. Într-un cuvânt, creează un fel de „om nou", un concept de om impus de autoritate, politică sau nu, şi opus naturii critice a individului. Omul nou al marxismului şi al societăţii comuniste este doar o variantă a unui concept mai general. Pericolul de a crea „oameni noi", care nu mai seamănă cu ei înşişi, nu dispare printr-un decret şi nici printr-o revoluţie politică. El pândeşte sensul revoluţiei culturale şi al reformei învăţământului şi acţionează destul de liber într-o societate obosită de tranziţie. Într-o anumită măsură, nu dispare niciodată, fiind coextensiv dimensiunii exclusivist sociale a idealului educaţiei.

Bibliografie

Berleur, J., 1994, *Des rôles et missions de l'Université*, Université de Namur.

Bîrzea, C., 1994, *Les politiques éducatives dans les pays en transition*, Les Éditions du Conseil de l'Europe.

Bochenski, J. M., 1992, *Ce este autoritatea ?*, Humanitas, Bucureşti.

Bourdieu, P., 1984, *Conférence de Strasbourg à propos de Homo Academicus*.

Cucoş, C., 1996, „Îndoctrinarea în învăţământ", in Cucoş, C., *Pedagogie*, Polirom, Iaşi.

Doboş, D., 1994, *Universitatea ieşeană în primele decenii de după cel de-al doilea război mondial*, teză de doctorat.

Gabel, J., 1989, „Idéologie", in *Enciclopedia Universalis*, Corpus 11, Paris.

Geissler, E., 1977, *Mijloace de educaţie*, E.D.P., Bucureşti.

Neculau, A., 1996, „Prefaţă", in Cucoş, C., *Pedagogie*, Polirom, Iaşi.

Reboul, O., 1977, *L'endoctrinement*, PUF, Paris.

Reboul, O., 1992, *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris.

Ricoeur, P., 1995, *Eseuri de hermeneutică*, Humanitas, Bucureşti.

Robert, P., 1957, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, vol. II, Paris.

Metamorfozele propagandei: transformări instituţionale şi reconversii profesionale ale foştilor membri ai şcolilor de partid din Germania de Est

Mihai Dinu Gheorghiu

Fuga în masă a cetăţenilor din RDG în cursul verii anului 1989 şi manifestaţiile populare ce au urmat până la căderea Zidului Berlinului, în noiembrie, au contribuit la accelerarea schimbărilor politice din ansamblul ţărilor fostei „comunităţi socialiste". Un mare număr din membrii Partidului Comunist le-au părăsit, au apărut noi lideri politici reformatori, înlocuind vechile echipe conducătoare compromise. Aceste partide şi-au schimbat aproape toate numele, refăcând în mod simbolic legătura cu originile lor socialiste şi exprimând o voinţă de democratizare - au devenit cu toate „socialiste" şi „democratice". Schimbările nu au fost nici acceptate de toţi membrii, care au văzut în ele o concesie dăunătoare făcută adversarilor, nici recunoscute de aceşti adversari, care au continuat să folosească nume stigmatizante de „ex-" sau „neo-comunişti". Ca o consecinţă, pierderea puterii prin alegeri libere şi reforme constituţionale a obligat aceste partide să cedeze o mare parte din patrimoniul lor statului, ceea ce a reprezentat o altă cauză a sărăcirii lor, pe lângă scăderea bruscă a veniturilor din cotizaţii. În asemenea circumstanţe a survenit şi închiderea şcolilor de partid, noile partide slăbite neputându-şi permite să întreţină un corp de salariaţi permanenţi sau funcţionari, printre care şi cadrele didactice ale acestor şcoli, segment important al fostului „aparat de propagandă". Un mare număr dintre foştii angajaţi au fost concediaţi şi constrânşi la reconversiuni în condiţii defavorizante. Aceste condiţii au fost diferite de la o ţară la alta, în funcţie de amploarea epurării aparatului de stat, în care era inclus şi aparatul fostelor partide comuniste.

Rusia şi fosta RDG reprezintă cazuri extreme ale procesului de transformări instituţionale suferit de şcolile de partid şi, în general, de şcolile puterii[1]. În Rusia, cele mai importante şcoli de partid au fost păstrate ca instituţii de învăţământ superior, suferind reforme ale statutului lor, schimbări în conţinutul învăţământului şi epurări ale personalului (cf. *infra*). Transformări comparabile au cunoscut şi celelalte şcoli ale puterii ex-sovietice. În Germania de Est, demontarea cvasitotalităţii structurilor de stat din ex-RDG a antrenat o discontinuitate radicală la nivelul ansamblului modului de organizare - şi nu doar pentru instituţiile legate de partidul comunist sau de ocupanţii posturilor de conducere. Condiţiile pentru o continuitate instituţională au fost o delimitare sau chiar opoziţia la fostul regim comunist (cazul Bisericii) şi existenţa unui patrimoniu anterior constituirii RDG. Aceasta a permis de exemplu PDS, partid succesor al SED să conserve o parte din patrimoniul KPD[2].

---

1. Reamintesc distincţia clară între „şcoli de partid", ataşate Comitetelor Centrale sau altor instituţii conducătoare ale partidelor comuniste, şi „şcoli ale puterii", şcoli superioare de stat specializate în formarea cadrelor de conducere în sectoare strategice ale puterii politice: armată, poliţie, economie, ideologie.
2. Reamintim: SED a fost creat în 1946 prin reunificarea KPD (Partidul Comunist German) cu o fracţiune a SPD (Partidul Social Democrat) în zona aflată sub ocupaţie sovietică. Celelalte partide

Toate acestea au diminuat mult posibilităţile de reconversie a foştilor conducători est-germani şi a diverselor instituţii ale SED în mod special, cum ar fi şcolile de partid, în comparaţie cu omoloagele lor din alte ţări foste socialiste. Înalţii funcţionari ai fostului aparat de stat socialist, cei din poliţia politică în special, dar şi cei din armată, corpul diplomatic, administraţia centrală etc. au fost „penalizaţi" sub diverse forme, îndeosebi în ceea ce priveşte drepturile la pensionare sau de angajare într-un serviciu public (al statului german). Principalele efecte ale acestor măsuri au fost, pe de o parte, orientarea prioritară spre piaţă (sectorul privat) ca spaţiu ce oferă mai multe şanse reconversiei, iar pe de altă parte apariţia unui mare număr de cazuri în litigiu privind redefinirea frontierelor între „politic" şi „public": proces privind responsabilitatea membrilor biroului politic, a spionilor Stasi, proces de drept al muncii, punere în cauză a responsabilităţilor intelectuale etc.

Noua conjunctură a permis elaborarea unor noi strategii individuale şi colective în raport cu PDS, partid în care s-au regăsit majoritatea foştilor membri ai şcolilor de partid, care a făcut din excluderea sa - partidul a fost declarat anticonstituţional (*Verfassungwidrig*) din cauză că adăposteşte un grup minoritar de extremă stânga, „Platforma comunistă" - un program de opoziţie contra tuturor formelor de excludere, dar nu a reuşit modernizarea acestuia ca partid al „stângii europene", cum ar fi dorit-o unii din liderii săi, din cauza prezenţei în rândurile lui a unui mare număr de nomenclaturişti ai SED şi a statutului, în esenţă regional, al acestui partid, care apelează la resentimentele la adresa colonizatorilor veniţi din vest (numiţi *Wesis*)[3].

1. Închiderea fostelor şcoli de partid

Tentativele de a salva RDG şi partidul

Cu ocazia organizării la *Parteihochschule*, în august 1989, în timpul vacanţei de vară, a cursurilor de formare continuă pentru profesorii de drept (*ein Weiterbildungveranstaltung mit del Lehrer von Staatsurkunde*) - un ciclu de expuneri şi seminarii privind politica internaţională - s-a constatat că profesorii de ştiinţe sociale erau şi ei cuprinşi de valul de nemulţumire care agita populaţia RDG în acel moment (G.E.)[4]. Ceea ce s-a întâmplat în acea vară i-a făcut să înţeleagă faptul că RDG nu mai putea funcţiona în aceleaşi condiţii. Scrisoarea adresată lui Kurt Hager de un grup de funcţionari de partid din Halle indica destul de clar pierderea încrederii în conducerea partidului. Se ştia deci care era ambianţa, erau cunoscute şi punctele critice, dar nu s-a ţinut cont de ele.

La sfârşitul lunii august 1989, în situaţia de criză datorată fugii masive a populaţiei din RDG spre RFG, funcţionarii din CC primiseră misiunea de a apăra linia partidului în întreprinderi şi instituţii. H.B. a trebuit să meargă la Jena. Personal, el era de mult convins că, dacă frontierele ar fi fost deschise în 1970, ar fi plecat mai puţini oameni. În octombrie-noiembrie 1989, SED constituise grupe care trebuiau să se deplaseze în teren pentru a încerca să „stabilizeze" partidul, să-i „păstreze unitatea", operaţie care a eşuat, fiind deja prea târziu. Primele demisii în masă au avut loc în timpul pregătirii Congresului

---

politice care au existat în RDG, în special CDU-Ost şi NDPD, şi-au putut păstra cea mai mare parte a patrimoniului lor datorită legăturilor cu partidele din Vest (creştin-democrate şi liberale).

3. Dacă PDS este al treilea partid din Germania de Est ca număr de voturi exprimate la alegeri (după CDU şi SPD), el este primul ca număr de membri (124 000 de membri în 1994). Dintre membrii săi, 70% au peste 55 de ani (faţă de 41% printre membrii CDU, 35% printre membrii SPD şi 13% printre membrii Verzilor). Cf. Dietmar Wittich, „Mitglieder und Wähler des PDS", in Michael Brie, Martin Herzig, Thomas Koch, *Die PDS Empirische Befunde kontroverse Analysen*, Berlin, PapyRossa Verlag, 1995, p. 67.

4. Iniţialele trimit la interviuri cu membri ai şcolilor de partid.

extraordinar al partidului[5], încurajând acţiuni de frondă printre funcţionarii Comitetului Central care nu s-au mai supus disciplinei de partid şi nu au mai respectat ceea ce le era interzis: au introdus *Transparente* în clădire; manifestaţiile de opoziţie fiind filmate şi difuzate la televiziune. Lungile coridoare ale CC, cu uşi având doar numere, fără nume, dădeau o impresie sinistră, în special etajul 2 devenind foarte animat[6].

Condiţiile alegerii unui nou *Politbureau* au fost descrise de Günter Schabowski într-o carte[7]. Schabowski, membru al biroului politic în timpul lui Honecker, redactor-şef al ziarului de partid „Neues Deutschland" şi primar al Berlinului de Est, ieşea în timpul alegerilor pentru a anunţa numele propuse, iar masa de funcţionari răspundeau prin „Da" sau „Nu" - era vorba de aproape o mie de oameni. Date fiind prejudecăţile ce marcau corpul funcţionarilor din CC în acel moment, alegerea unui Gysi părea de neconceput. Prin urmare, o comisie de anchetă stabilită de congresul extraordinar al partidului a decis, în decembrie 1989 şi ianuarie 1990, excluderea mai multor cadre de conducere din partid, în marea lor majoritate membri ai biroului politic şi membri ai Comitetului Central al SED. În paralel, a fost constituit un „comitet de onoare", compus din intelectuali ai partidului, cunoscuţi pentru activitatea lor ştiinţifică sau artistică, în semn de reparaţie simbolică pentru onoarea pierdută a partidului[8].

Demontarea vechilor structuri

Criza profundă traversată de partid, începând cu toamna anului 1989, se manifesta prin ştergerea vechilor raporturi ierarhice, libera iniţiativă a unor grupuri în interiorul partidului şi luări de poziţie critice nu doar faţă de foştii responsabili, ci şi faţă de fundamentele ideologice, prin care erau vizaţi intelectualii partidului şi literatura lor.

Când Comitetul Central a fost reorganizat, H.B. a rămas la comisia de istorie. Deşi anterior existau mai multe zeci de persoane în această comisie, numai cinci dintre ei pregăteau acum Conferinţa asupra stalinismului... ce a avut loc în octombrie 1990, *Am Kölnischer Park* (în localurile *Parteihochschule Karl Marx*, închisă deja la acea epocă), reunind circa 6-700 de participanţi[9]. Înainte, pregătirea unei astfel de conferinţe ar fi mobilizat zeci de persoane; acum, H.B. a trebuit să se ocupe şi de vânzarea biletelor la intrare[10]. Altă diferenţă faţă de trecut; nu exista o ordine de zi, trebuind improvizate condiţiile în care s-a imprimat programul PDS.

H.B. a fost foarte deprimat în momentul Wende din cauza modului în care acest Comitet Central se comporta faţă de cărţi. Când oamenii şi-au dat seama că totul se prăbuşea, că această formă nu mai rezista, membrii PKK[11] au venit şi au aruncat toate cărţile lui Lenin. Au

---

5. SED avea 2,3 milioane de membri în 1989, iar 83% dintre ei au părăsit partidul în 1989-1990. Cf. Dietmar Wittich, *op. cit.*, p. 59.
6. Titlul unei cărţi despre Comitetul Central al SED, Manfred Uschner, *Die Zweite Etage* (Berlin, 1993). Pentru o descriere a clădirii, vezi Hans Modrow: *Das grobe Haus. Insider berichten aus dem ZK der SED*, Berlin, Edition Ost, 1994.
7. Günter Schabowski, *Das Politbureau. Ende eines Mythos, Reinbeck bei Hamburg*, Rowohlt, 1990.
8. Pentru rezultatele comisiei de anchetă vezi comunicatul publicat de „Neues Deutschland" în 21 decembrie 1989, reprodus de Peter Kirschey, in *Wandlitz/Waldsiedlung - die geshlossene Gessellschaft. Versuch einer Reportage. Geschpräche. Dokumente*, Dietz Verlag Berlin, 1990, în mod special capitolul „Das Ende einer Parteiführung", pp. 73 sq., asupra excluderilor din SED/PDS din 21 ianuarie 1990, în care autorul mărturiseşte cât de greu îi vine să treacă de la formula onorifică uzuală *„hochverehrter Generalsekretär Erich Honecker"* sau *„unserer Genossen Erich"* la *„Herr Honecker"*. Din contra, trecerea de la *„Herr Honecker"* la *„Honecker-Machtapparat"* (aparatul puterii al lui Honecker) sau la „clica lui Honecker şi Mittag" i s-a părut mai puţin dificil.
9. Această conferinţă va pune bazele noului partid PDS.
10. Din lipsă de fonduri, PDS a trebuit să organizeze mai multe colecte publice, reuniunile politice sau culturale constituind bune ocazii.
11. Funcţionarii „comisiei de control a partidului", responsabili de disciplina de partid şi organizatori ai „proceselor de partid".

fost aruncaţi munţi de cărţi în acele zile. H.B. a petrecut o zi întreagă împreună cu prietenii săi, mergând de la un morman de cărţi (*Buchhaufen*) la altul: au căutat volume de care considerau că vor avea nevoie, le-au încărcat în Trabanturi şi le-au transportat acasă. Nu au fost aruncate numai publicaţii de ştiinţe sociale (*Gesellschaftswissenschaften*), ci şi de beletristică.

Ultimele zile la Parteihochschule Karl Marx

Ultimele cursuri la *Parteihochschule Karl Marx* au fost ţinute până la capăt (mai 1990), cu certificate de studii corespunzătoare. Grupurile de seminar deveniseră din ce în ce mai puţin frecventate, întrucât oamenii părăseau şcoala. Dacă lucrurile s-au petrecut oarecum ordonat pentru studenţi, în ceea ce priveşte cadrele didactice situaţia a fost mult diferită.

Membrii institutului de partid îşi făcuseră multe iluzii privind posibilitatea de a putea continua sub alte forme. Era totuşi clar că se impunea o schimbare politică radicală şi, din acest punct de vedere, *Parteihochschule Karl Marx* era complet discreditată, în timp ce Academia avea o imagine mai bună, în special datorită iniţiativei convorbirilor cu SPD pe care le-a organizat în 1987[12]. De altfel, nimeni nu se mai prezintă ca absolvent al *Parteihochschule Karl Marx*, în timp ce absolvenţii Academiei nu uită niciodată să o facă (B.P.).

În ianuarie 1990, Gregor Gysi promisese din nou corpului didactic de la *Parteihochschule Karl Marx* că şcoala va fi menţinută, dar cu toţii şi-au dat repede seama că era imposibil. Direcţiunea şcolii din acel moment (Dickmann) a propus, fără a se consulta cu liderii PDS, o unificare cu Şcoala Superioară de Construcţii (*Hochshule für Bauwesen*), propunând să devină departamentul de formare politică al acestei şcoli superioare; pentru a fi acceptată propunerea i-a pus la dispoziţie clădirile din *Am Kölnischer Park*. Variantă iluzorie, întrucât *Parteihochschule* nu putea dispune de clădirile sale, iar pe de altă parte, *Hochschule für Bauwesen* era şi ea în pericol.

Ulterior, localul clădirii (*Am Kölnischer Park*) a devenit sediul unei societăţi anonime (GmBH): o sală de conferinţe având funcţiile clasice ale unei şcoli de partid. Personalul ar fi fost complet schimbat (cf. J.L.).

Sfârşitul Academiei a survenit altfel. Înlocuirea lui Reibig şi K.H. Thieme cu Otto Reinhold a fost însoţită de o restructurare substanţială. PDS nu dispunea în 1990 decât de două institute şi jumătate din cele cinci ale Academiei şi de 25 de cercetători din cei 232 existenţi anterior (din care 60 doar la Institutul de Sociologie). Nici aceasta nu a durat mai mult de un an. O dovadă privind natura diferită a diverselor şcoli şi institute o constituie chiar modul diferit în care şi-au încetat existenţa. Spre deosebire de *Parteihochschule*, Academia s-a dizolvat singură, fără probleme, personalul ei plecând prin ieşire la pensie sau prin intermediul *Arbeitsamt*. *Institut für Marxismus-Leninismus* spera să supravieţuiască prin valorificarea patrimoniului şi competenţelor sale privind arhivele de stat şi bibliotecile. *Parteihochschule Karl Marx* spera să scape cu întreg personalul, schimbându-şi doar numele şi continuând să lucreze ca o secţie de marxism-leninism, după cum în universităţi, fostele secţii de marxism-leninism doreau să se transforme în secţii de ştiinţe politice (*Politikwissenschaft*).

Guvernul De Maizière s-a opus transformării fostei *Akademie für Gesellschaftswissenschaften* în Institut de stat, cum propusese PDS. IPW (*Institut für Politik und Wirtschaft*) n-a avut nici el noroc, în ciuda faptului că guvernul i-a folosit serviciile pentru expertize. Membrii Academiei au dorit să o transforme cel puţin parţial, în institut privat, cum a devenit de exemplu *Berliner Institut für Sozialwissenschaftliche Studien*, dirijat de Rolf Reibig. Alte instituţii s-au detaşat şi ele, de pildă *Institut für Sozialdatenanalysen* (ISDA) condus de Dietmar Wittich, succesor direct al fostului Institut de Sociologie al fostei Academii, care avea, în 1995, 12 din cei 60 de membri vechi, dar care nu a

12. Vezi Ulla Plener, *Zur Sozialdemokratieforschung in der DDR in den 70er und 80er Jahren. Versuch einer Bilanz mit Ausblick*, in „Beiträge zur Geschichte der Arbeiterbewegung", 6, 1991, pp. 746-757.

beneficiat de sprijinul PDS, sau o agenţie de studiul opiniilor (*Meinungsforschunsagentur „Konkret"*) specializată în studiile de marketing. Aceasta a obţinut iniţial un sprijin financiar din partea PDS, în special pentru organizarea campaniei sale electorale.

Cei din PDS speraseră să obţină ceva din domeniul de partid de la Klein-Machnow unde, în imensele clădiri ale unei foste administraţii naziste expropriate de sovietici după război, SED îşi crease şcolile proprii, ultima fiind o „şcoală specială" (*Sonderschule*) de partid, care se ocupa de formarea funcţionarilor culturali. Proiectul iniţial a fost de a transforma locurile într-un obiectiv turistic, şcoala fiind foarte bine plasată, la marginea Berlinului, într-un parc, lângă o pădure şi un lac. Proiectul a eşuat, ansamblul trecând în proprietatea statului în cursul verii 1990.

Pe durata rectoratului provizoriu al lui Dickmann la *Parteihochschule Karl Marx* şi a reuniunii fostelor institute de partid într-un *Podiumprogressiv* în cursul verii 1990, au fost discutate mai multe soluţii. Rezultatul alegerilor din martie 1990 i-a făcut să înţeleagă inevitabila retragere a subvenţiilor de la stat, iar PDS nefiind nici el capabil să întreţină fostele instituţii. Formula de urgenţă (*Notvariante*) a fost aceea de a păstra doar 30 de persoane într-un singur institut, în condiţiile în care *Parteihochschule Karl Marx* număra 800 de salariaţi (*Angestelle*), dintre care aproape o treime cadre didactice. În final, pentru cele 30 de posturi s-au prezentat 400 de persoane din cadrul tuturor fostelor institute de partid. B.P. a fost singura din catedra ei care a fost menţinută. Majoritatea – printre cei 30 de reuşiţi – provenea din *Parteihochschule Karl Marx*, al doilea subgrup ca importanţă fiind cel de la *Gewiakademie*. Unii plecaseră deja, fără a mai aştepta sfârşitul. Unul dintre ei a preferat să se angajeze ca mecanic-îngrijitor de bloc (*Hausmeister*), iar altul ca funcţionar de bancă.

Fostul *Institut für Marxismus-Leninismus* avea circa 500 de angajaţi, dintre care aproape 300 de cercetători (*wissenschaftliche Mitarbeiter*). Astăzi, la *Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv*[13] există numai 65 dintre care 40-50 provin din fostul institut. Fostul internat al Academiei a fost transformat în hotel: făcea parte din patrimoniul de partid (*Parteivermögen*), trecut la patrimoniul federal (vest-german). Aici era angajat, până la închiderea sa (începutul anului 1995), o parte din fostul personal tehnic al Academiei, circa douăsprezece persoane provenind din serviciile de documentare ale diverselor departamente, de exemplu o profesoară de germană ce se ocupa cu biletele de teatru, o fostă secretară, un profesor de engleză.

Concedierea a atins în primul rând pe ocupanţii posturilor înalte: profesorii au fost daţi afară (*aller wegs*) cu foarte rare excepţii. Doar câţiva au rămas prin contracte temporare. Toate institutele de marxism-leninism de pe lângă universităţi au fost închise, făcându-se *tabula rasa* (cf. Gregor Schirmer).

Într-una din publicaţiile sale în care reface bilanţul învăţământului în ştiinţe sociale din RDG, Gregor Schirmer, fost adjunct de şef de secţie la Comitetul Central al SED, unde era responsabil de aceste ştiinţe, prezintă raporturile între aparatul central de partid şi cercetătorii din ştiinţele sociale, făcându-şi autocritica tocmai pentru lipsa de autonomie a ştiinţelor sociale faţă de politic. Corpul didactic universitar pentru studiul de bază în marxism-leninism (*Marxistich-leninistichen Grundlagestudium*) număra peste 500 profesori şi *Dozenten*, şi aproximativ 2 000 profesori de rang secundar (*wissenschaftliche Mitarbeiter und Fachschullehrer*). Ansamblul corpului didactic universitar în ştiinţe sociale (*Gesellschaftswissenschaften*), cel mai atins de epurările de după 1990, număra 4 000 de profesori şi *Dozenten*.[14]

---

13. Instituţie care regrupează cea mai mare parte a arhivelor SED şi a mai multor organizaţii satelite. Ea a funcţionat până la sfârşitul anului 1995 în localurile fostului Institut de marxism-leninism, fiind mutată ulterior în Berlinul de Vest.

14. Cf. Michael Brie, Erich Hahn, Reinhard Mocek, Gregor Schirmer, *Schiff Ohne Kompab ? Marxistische Gesellschaftwissenschafte und sozialistische Politik, Diskussionangebot der PDS, Controvers Verlag Vetrieb*, Berlin, ş.a., p. 12 (o parte din documentele colocviului ţinut la Berlin sub acest nume pe 25.09.1993). În aceeaşi broşură, Reinhard Mocek indică cifra de aproximativ 8 500 *Geistes und Sozialwissenschaftler* (p. 22), 85% dintre ei fiind licenţiaţi (*abgewickelt*).

Podiumprogressiv

Noul partid, PDS, şi-a reunit mai întâi fostele instituţii într-o nouă organizaţie provizorie, *Podiumprogressiv, Bildungseeinrichtung bei der neuen Partei*, aflat la originea asociaţiilor actuale, *Gesellshaftsanalyse und Politische Bildung e.V.* la Berlin şi *Helle Panke* la Pankow. Discuţiile individuale pentru selecţia ocupanţilor celor 30 de locuri disponibile au fost făcute de André Brie. A fost foarte penibil. André Brie primea la biroul său din *Karl Liebknecht Haus* (sediul Comitetului director al PDS) între 10 şi 20 de persoane în acelaşi timp, iar propunerile erau făcute de institutele înseşi. El nu a avut putere de decizie decât asupra direcţiei aceste structuri intermediare – *Podiumprogressiv* – misiunea sa principală fiind de a semna deciziile de concediere. Au curs multe lacrimi în acele zile... Brie a avut grijă să fie alese în special femei, ele fiind suprareprezentate în *Podiumprogressiv*, condus de altfel de trei femei: Alexandra Wagner, Evelyn Wittich, Angelika Simon. De asemeni, toţi aveau mai puţin de 50 de ani, majoritatea fiind de circa 40. După D. Wittich, în 1990, persoanele au fost selecţionate pe baza unui criteriu de paritate între departamente şi discipline, dar criteriul decisiv a fost activitatea de cercetare empirică desfăşurată, în special în cele două secţii de sociologie, cea de conflicte sociale (*Bereich fur Sozialkonfliktforschung*) şi cea de sociologie a culturii (*Kultursoziologie*). Acest criteriu al activităţii a fost determinant, precum şi faptul de a se fi manifestat public deja prin anii 1989-1990.

B.P. descrie cele câteva luni de existenţă ale *Podiumprogressiv* ca fiind foarte pozitive, marcate de deschiderea spre manifestaţii publice (*öffentliche Veranstaltungen*), cu o participare numeroasă. Grupul *Podiumprogressiv* ocupa încă la acea vreme două etaje ale fostei şcoli. Statuturile noului partid (PDS), politica lui culturală, politica economică, relaţiile internaţionale au făcut obiectul temelor abordate. În acest timp însă au fost concediaţi şi alţi oameni (dintre cei treizeci reţinuţi iniţial), ceea ce a făcut să nu rămână decât cincisprezece până la urmă. Ei nu au constituit un adevărat colectiv, întrucât condiţiile nu o permiteau. În final, au înfiinţat un ziar, în tradiţia revistelor de absolvire realizate frecvent în RDG, cum ar fi „Abiturzeitungen" (B.P).

Personalul din *Parteihochschule Karl Marx* văzuse o şansă de supravieţuire în acest *Podiumprogressiv*, dar proiectul nu a reuşit. „Era un copil născut mort pentru că părinţii lui erau prea bătrâni. Proiectul nu era bun, personalul nu era bun, iar banii lipseau" (W.H.). În aceste condiţii, *Podiumprogressiv* s-a autodizolvat spre sfârşitul lui 1990.

Noile asociaţii dependente de PDS

Diminuarea resurselor, exproprierea unei mari părţi a patrimoniului său de către noul stat şi ostilitatea mediului politic a împiedicat PDS să aibă o „fundaţie" asemeni celorlalte partide germane, susţinute financiar de stat[15], care ar fi permis continuitatea în învăţământul politic şi o activitate de cercetare. În locul ei, şi în aşteptarea realizării acestui proiect de constituire a unei fundaţii (*Stiftung*) proprii, PDS se sprijină în politica sa culturală pe mai multe asociaţii (*Vereine*) şi un institut, cu foarte puţine posturi permanente şi câteva *ABM-Projekte* pentru realizarea de cercetări. Asociaţiile culturale – *Gesellschaftsanalyse und Politische Bildung* şi *Helle Panke*, de pe lângă *Berliner Parteivorstand der PDS* (Pankow), şi asociaţiile similare din alte oraşe ale Germaniei de Est, la Leipzig (*Rosa-Luxemburg Verein*), asociaţie finanţată de *Landtagsfraktion* din PDS; în Brandenburg (la Potsdam), sau la Rostock – nu au raporturi de coordonare în activitatea lor, totul fiind foarte „spontan şi autonom" (E.T.)[16].

---

15. Într-un caiet-program editat de *Gesellschaftsanalyse und Politische Bildung* este condamnată decizia Ministerului de Interne german de a împiedica constituirea unei astfel de fundaţii pentru PDS, cu un statut comparabil cu celelalte cinci preexistente.
16. Acesta este rezultatul direct al dispariţiei departamentului de agitaţie-propagandă, înlocuit în actualul comitet director al PDS de un *Antieiszeitkomite* cu funcţii mult mai restrânse. Scrisoarea-program a acestui comitet, constituit în octombrie 1990, îşi propunea să asigure „fraternizarea artiştilor

Referitor la statutul financiar al uneia dintre aceste asociaţii, *Branderburgisches Vereins für politische Bildung Rosa-Luxemburg e.V.* din Potsdam, asociaţie apropiată PDS din Brandenburg: ea nu are o finanţare la nivel federal, dar la nivel regional, al landurilor, asociaţiile sunt susţinute financiar de Land (*eingetragene Verein mit Fördernmitteln des Landes*). *Rosa-Luxemburg Verein* obţine astfel o dotare de 50 000 DM destinate în principal organizării de seminarii şi colocvii. Ea nu dispune de posturi fixe şi nu poate angaja personal. Ea organizează reuniuni seara şi la sfârşitul săptămânii, în timpul liber. Totul se bazează pe voluntariat (*absolut ehrenamt*).

Helle Panke primeşte o subvenţie anuală de 90 000 DM: „abia ne ajunge pentru corespondenţă" (B.P.). Sunt invitaţi mai ales istorici şi filosofi pentru a ţine conferinţe. *Helle Panke* nu are posibilitatea de a-i plăti pe conferenţiarii invitaţi sau de a finanţa proiecte: cele care o pot face sunt asociaţiile din Potsdam (*Rosa-Luxemburg Verein e.V.*) şi Leipzig, mulţumită reprezentării PDS în parlamentele regionale din Brandenburg şi Saxa. În decembrie 1995, asociaţia din Pankow avea un singur funcţionar (*Angestellte*), ceilalţi fiind în şomaj şi lucrând benevol. Asociaţia *Helle Panke* a fost, de asemeni, lipsită de posibilitatea de a avea posturi ABM. Printre membrii celor două asociaţii din Berlin, *Gesellshaftsanalyse* şi *Helle Panke*, B.P. este singura provenită din fostul *Podiumprogressiv* la *Helle Panke*; câţiva pot fi găsiţi la *Gesellschaftsanalyse*; ceilalţi au ajuns pe alte filiere, în special *ABM-Stelle*.

Brandenburg-Berliner Institut für Sozialwissenschaftliche Studien GmbH (BISS), institut de cercetări de pe lângă comitetul director al PDS, nu dispunea la începutul lui 1995 decât de trei proiecte ABM şi nu putea avea nici un angajat permanent (*wissenschaftlicher Mitarbeiter*), contând mai ales pe participarea pensionarilor şi a altor simpatizanţi. Institutul editează un caiet lunar cu rezultatele cercetărilor.

Noua organizare a formării politice[17] în asociaţiile dependente de PDS are puţine în comun cu funcţionarea fostelor şcoli de partid, chiar dacă pot fi întâlniţi mulţi dintre aceştia printre membrii permanenţi şi conferenţiari. Mai întâi, pentru că nu mai există constrângeri, trimiteri la studii, totul este deschis, iar anunţurile pentru participanţi sunt publicate în presă. La început se spera, la *Helle Panke*, că se va putea păstra organizarea cursurilor la sfârşitul săptămânii (*Wochenendelehrgänge*), dar a trebuit să renunţe repede şi să se mulţumească doar cu unele conferinţe seara.

Munca actuală este, pentru Birgit Pomorin, responsabilă de *Helle Panke*, „mult mai pasionantă fără îndoială decât cea anterioară, şi mai deschisă". Ceea ce o deranjează este însă discontinuitatea, absenţa unei coordonări, care marchează formarea politică (*dieses Unverbindliches in der politischen Bildung*). Apare acum un raport de „consum" faţă de cultura politică. Înainte, studiul era aprofundat şi existau note (*Zensuren*), toate acestea asigurând o unitate învăţământului; această unitate ce nu mai există o deranjează cel mai mult. Pentru că formarea politică este o parte a progresului cunoştinţelor (*die politische Bildung ist ein Teil des Erkenntnisgewinn*), iar pentru aceasta trebuie acordat mai mult timp teoriei. Din acest punct de vedere, era mai bine când existau mijloace de constrângere. În plus, nu mai există cercetări, iar o activitate ştiinţifică fără cercetări este greu de imaginat.

---

de stânga, a teatrelor şi atelierelor literare, susţinuţi de oamenii de ştiinţă ai artelor şi culturii". Prima discuţie organizată de acest comitet a fost organizată în 1991 sub titlul „Nimeni nu este obligat să facă mai mult decât poate" având drept slogan „Fără sânge pentru petrol" (în zilele războiului din Golf). Comitetul şi-a propus, de asemeni, să sărbătorească în fiecare an aniversarea naşterii lui Karl Marx (5 mai) şi să se reunească la expoziţii şi cluburi de dezbateri pe *Karl Liebknecht Haus*, sediul PDS, artişti şi intelectuali care să „dea un suflu nou" partidului.

17. Cuvântul a fost schimbat: din *politische Ausbildung* s-a trecut la *politische Bildung*. Ambele pot fi traduse prin „formare politică", diferenţa fiind între o formare cu caracter mai mult şcolar (*Ausbildung*) şi o formă mai puţin instituţionalizată (*Bildung*).

Helle Panke a reuşit să editeze câteva publicaţii, în special broşuri. Ideea lor este că trebuie ca cetăţenii să fie oarecum obligaţi să citească. În ciuda dificultăţilor şi insatisfacţiilor, B.P. consideră manifestările ca fiind foarte reuşite, neavând niciodată probleme privind participarea. Printre conferenţiari, cei care au cel mai mare succes sunt istoricii. În ceea ce-i priveşte pe filosofi, aceştia au avut cele mai mari dificultăţi în adaptarea la noile exigenţe profesionale, fiind nevoiţi să citească toată acea literatură la care nu aveau acces înainte. Cât despre economişti, cei mai mulţi s-au integrat în economia privată şi nu se mai poate conta pe ei.

Leibniz-Verein, Societatea Leibniz, este o continuare a fostei Academii de Ştiinţe a RDG, aflându-se „în opoziţie totală şi fără un ban" (E.H.). Deşi încearcă să lucreze ca înainte, asociaţia[18] lor are un caracter unic: ea reuneşte 100 din cei 200 de savanţi, foşti membri, care nu au nici o posibilitate de a conduce cercetări adevărate; de fapt, este o asociaţie de pensionari care se întâlneşte la fiecare patru săptămâni (E.H.). Se reuşeşte totuşi editarea câtorva publicaţii. Mai există, în fine, asociaţii derivate din fostele Societăţi de Ştiinţe Sociale din RDG care fac acum de toate: cursuri de limbi, vizite organizate etc., fără a mai păstra vreo legătură cu PDS.

Organismele de formare continuă

Din fostele institute s-au desprins de asemeni cel puţin douăsprezece asociaţii specializate în activitatea de formare, în special de formare continuă, care au fost generos susţinute de stat (guvernul federal) în perioada 1990-1992, ceea ce nu se mai întâmplă astăzi (1995). În decursul primilor ani s-a dorit menţinerea în viaţă a fostei *DDR-Intelligenz*, fiind finanţate mai multe *ABM-Projekte*, inclusiv în domeniul ştiinţelor sociale (cercetări de arhivă, publicarea de documente importante, în special legate de istoricul mişcării muncitoreşti germane).

Unele organisme de formare continuă - *Umschulungfirmen, GmbH-Schulen-* au fost susţinute de Senatul oraşului Berlin, dar nu prea mult timp, întrucât Senatul nu mai avea bani, aceştia provenind de la oficiul pentru şomaj (*Arbeitsamt*).

Dintre asociaţiile susţinute de stat au mai rămas doar câteva, ca, de exemplu, *Luise--Städtische-Verein*, care s-a orientat spre cercetări legate de istoria centrului Berlinului (*Berlin-Mitte*). Altele au dispărut sau şi-au restrâns mult activitatea.

Întâlnirile „foştilor"

Mai multe persoane dintre cele intervievate vorbesc cu plăcere despre relaţiile de prietenie care existau înainte în interiorul catedrelor, al institutelor sau şcolilor de partid, şi mai puţin în exterior, în special după ce aceste instituţii luaseră amploare, reunind câteva sute de persoane. Totuşi, chiar şi în instituţiile mici, cum ar fi Şcoala de Partid a oraşului Berlin (*Bezirksparteischule*), era preferabil să rămâi „între ai tăi", de exemplu la cantină, unde fiecare Catedră avea mesele proprii, pentru a nu se amesteca. Evenimentele din 1989-1990 au răsturnat vechile relaţii, uneori fiind nevoie de mai mulţi ani pentru ca fostele colective să încerce să se reîntâlnească. A fost mai uşor pentru grupurile mici, unde existau legături mai strânse, ca de exemplu la Academie: în departamentul de etică erau maximum 15 doctoranzi şi se întâmpla adesea ca ei să-şi sărbătorească aniversările împreună sau să organizeze excursii comune. Dacă a existat ulterior o continuitate, conţinuturile acestor rapoarte s-au schimbat: este vorba mai curând de forme de într-ajutorare; cu ocazia întâlnirilor se schimbă informaţii despre ceilalţi, se vorbeşte adesea despre pensii sau şomaj.

---

18. Fosta Academie de Ştiinţe a RDG avea două niveluri, primul, cel al savanţilor aleşi membri, în număr de circa 200, iar al doilea, al institutelor de cercetări, având circa 30 000 de angajaţi.

Alţii au avut nevoie de mai mult timp pentru a încerca să se reîntâlnească. La 13 octombrie 1995, foştii membri ai Departamentului de Filosofie de la *Parteihochschule Karl Marx* au organizat o nouă „şedinţă de catedră" într-un restaurant. Au venit circa 35 de persoane, cei mai mulţi cu soţii sau soţiile. Pentru H.O., fost şef de catedră, acesta este un exemplu printre altele că fostul colectiv a rezistat şocului schimbărilor şi că rupturile au fost rare. El dă trei exemple, singurele cazuri de ruptură care au apărut în grupul lor. În schimb, foştii membri ai Catedrei de Economie Politică Socialistă de la *Parteihochschule Karl Marx* nu se mai întâlnesc (F.M.). În fine, foştii funcţionari ai *Abteilung Wissenschaften* din CC al SED, care au organizat o întâlnire în 1993 şi dându-şi seama că aceasta n-a mers, nu au avut mare lucru să-şi spună. Apar alte ocazii de întâlnire: ceremoniile funebre la moartea unor foşti colegi, mitingurile sau marşurile tradiţionale (de exemplu *Ostermarsch*) sau conferinţele organizate la *Karl Liebknecht Haus*, la *Helle Panke* sau în alte părţi.

2. Înnoirea elitelor

Pensionări şi pensionari: noul regim economic al fostelor elite

Îmbătrânirea corpului de cadre de conducere din fosta RDG, ca şi în celelalte ţări socialiste, era un fapt de notorietate. Pensionările au fost accelerate de schimbările politice, primind o semnificaţie diferită. Mai întâi, a apărut o diferenţă importantă între cei care se pensionaseră până la 1990 (adesea onoraţi ca *Emeritierung*) şi cei care au făcut-o câteva luni mai târziu, după ce şi-au pierdut titlurile şi posturile, cunoscând experienţa şomajului. Mărimea pensiilor a fost şi ea foarte diferită, prima categorie fiind favorizată prin clauzele tratatului de reunificare a Germaniei. Drepturile de pensie din RFG au fost aplicate într-un mod restrictiv cetăţenilor fostei RDG şi în special fostelor cadre de partid: un punct în loc de 8 pentru un membru de partid în modul de calcul, 0,7 puncte pentru un membru al MfS (Stasi). Aplicarea legii nu a fost lipsită de nedreptăţi: un contabil şef, membru al aceleiaşi direcţii, este mai puţin penalizat decât un ziarist, chiar dacă au lucrat în aceeaşi instituţie „de partid". Mai multe categorii de pensii sunt ameninţate, de altfel, de o reevaluare. În acest mod, statul federal şi democratic german actual doreşte să-i pedepsească pe noii săi cetăţeni care au servit un stat „totalitar", clasificându-i drept *staatsnah*, creând numeroase polemici privind regimul preferenţial acordat foştilor funcţionari ai statului nazist.

Acest tip de măsuri se află la originea a două tipuri de reacţii din partea persoanelor vizate. Ele se simt întărite în credinţa lor că au de înfruntat un adversar injust, pe care au avut dreptate să-l combată întreaga viaţă. În al doilea rând, partidul, în ciuda schimbărilor şi a reticenţelor pe care le provoacă, apare ca singura instituţie capabilă să le apere interesele. Astfel, în 1995, este prevăzută introducerea sistemului de pensionări suplimentare (*Rentenzusatzversorgungsystem*). Acest sistem ar trebui integrat în asigurările de pensii (*Rentenversicherung*). În 1986 se introdusese în RDG o formulă de casă de pensii suplimentară pentru cadrele din institutele şi şcolile de partid (*Zusatzversorgung für Kader von Parteiinstitute*), diferită de cea a universităţilor „seculare" (*die weltlichen Hochschulen*)[19]. 50 000 de cazuri vor fi vizate de această asigurare complementară (*Zsätzliche Altersversorgung*).

În fine, existenţa unei pensii, fie ea şi redusă, reprezintă un venit regulat, sigur, pentru unii chiar superior faţă de ce se puteau aştepta în RDG, mai ales raportat la veniturile unor foşti colegi şi prieteni din fostele ţări socialiste, în special din fosta

19. Aceasta trimite la opoziţia, oarecum ironică, între atributul *weltlich* („terestru", „monden", „temporal") al şcolilor de stat şi cel (subînţeles) de *geistlich* („ecleziastic", „celest", „atemporal", „spiritual") al şcolilor de partid, situate „mai aproape de zei" (Comitetul Central, biroul politic).

Uniune Sovietică. Considerându-se mai norocoşi decât colegii lor mai tineri, confruntaţi în marea lor majoritate cu probleme de şomaj şi de precaritate a serviciului, fără obligaţii faţă de un stat pe care nu l-au dorit şi care i-a „pedepsit", o parte din fostul corp didactic al şcolilor de partid ieşit la pensie se arată foarte disponibil pentru a lucra în asociaţii satelite ale PDS benevol (*ehrentamtlich*).

E.B. se consideră o norocoasă întrucât s-a pensionat înainte de 1990. Ea primeşte cu 800 de mărci mai mult pentru că soţul ei, decedat, a fost deportat. Tocmai a fost anunţată însă că acest supliment i-ar putea fi retras în caz de „încălcare a drepturilor omului" (soţul ei a lucrat un timp la Ministerul de Interne al RDG). O „reevaluare" a cuantumului pensiei este o ameninţare permanentă. Ea aminteşte cazul unui alt fost prizonier din lagărele naziste, mort de multă vreme, a cărui soţie primeşte o pensie amputată întrucât el a lucrat un timp la Stasi. Din contra, ea cunoaşte cazul unui *ex-SS-Mann*, condamnat în timpul RDG pentru crime comise la Oradour, rămas în închisoare după 1990, dar care primeşte acum pensie de veteran de război[20].

Autoanaliza imposibilă a fostelor elite ale RDG

Majoritatea foştilor conducători ai RDG, interogaţi de I.R.[21], pare a fi incapabilă de o privire critică retrospectivă, în ciuda faptului că au trecut aproape şapte ani de la schimbare (*Wende*). Printre foştii conducători, unii trăiesc complet izolaţi, acuzându-i pe toţi ceilalţi, păstrând nostalgia fostei RDG. Spre deosebire de prima reuniune, din ianuarie 1996, cele următoare nu mai sunt deschise publicului: oamenilor nu le place să fie ascultaţi şi se comportă diferit când sunt singuri sau în public. La Berlin sunt prezenţi, de altfel, reprezentanţi ai fostei elite sovietice, refugiaţi în Germania, care pot fi întâlniţi la Jüdische Kulturvein e.V.[22] şi trăiesc închişi într-o lume complet ireală, dorind pur şi simplu să transfere fosta societate sovietică la Berlin. Izolaţi, ei ascultă doar *Radio Moscova*, nu citesc decât ziare ruseşti şi nu sunt interesaţi decât de ceea ce se întâmplă acolo. Singurul lucru care îi interesează în Germania este ajutorul social pe care îl primesc şi pe care îl consideră insuficient. Li se pare absolut normal ca statul să îi ajute şi nu îşi pun problema provenienţei banilor. Nu înţeleg de ce nu îşi pot găsi un loc de muncă, de ce titlurile lor (diplome, doctorate) nu sunt recunoscute în fapt (teoretic ele sunt recunoscute). Ar dori să-şi poată utiliza titlurile, să fie numiţi „profesor-doctor", dar titlul nu ajută la nimic. Asemănarea cu fosta nobilime rusă exilată după revoluţia din 1917 este frapantă.

Generaţia următoare a reprezentanţilor „elitei socialiste" – cu vârsta între 40 şi 50 de ani – este diferită de cei „bătrâni". Ei sunt foarte dificil de atras spre convorbiri, nu atât din teamă, cât din dezinteres. În orice abordare a Germaniei de Est, se utilizează o schemă pe trei generaţii[23]. Generaţia veche, cea a fondatorilor, dintre care o mare parte nu mai este în viaţă, iar supravieţuitorii sunt foarte vârstnici este generaţia tatălui lui I.R. Acesta a trebuit să se refugieze în Uniunea Sovietică din cauza originii sale evreieşti, numai acolo putându-şi urma studiile. Alţii din generaţia sa, care au rămas în Germania şi au supravieţuit nazismului, s-au angajat foarte repede în politică, din 1945, făcând puţine studii. Această primă generaţie a păstrat o distanţă considerabilă faţă de generaţia următoare, cea a lui I.R. însăşi (născută în 1943), considerată drept lipsită de experienţă. Cei mai diferiţi sunt însă cei care au apărut ulterior (născuţi între 1950 şi 1960) şi constituind un grup profund diferit de predecesorii lor. Ei sunt o adevărată elită intelectuală, cultivată

20. Situaţia ar trebui elucidată cu prioritate: regimul pensiilor foştilor combatanţi din Wehrmacht (vezi dosarul consacrat în 1995 de „Die Zeit"), cazul foştilor dezertori şi ex-SS în raport cu tratamentul rezervat foştilor militari din NVA şi MfS.
21. În cadrul cercetărilor sale, Irene Runge realizează convorbiri o dată pe lună cu „foşti".
22. Asociaţia culturală a comunităţii evreieşti din Berlin, orientată spre stânga, spre deosebire de *Judische Gemeine*, asociaţie din vest, apropiată de marile partide din RFG (precizările lui I.R.).
23. Vezi Karl Ulrich Mayer.

şi bine educată. Tatăl lui I.R., de exemplu, s-a considerat tot timpul drept un specialist în problemele SUA pentru că a petrecut un timp acolo, cunoştea limba şi citise ziare prin cafenele. Cei care au urmat însă cursurile unor institute foarte selective, cum ar fi IPW, erau adevăraţi specialişti.

Supravieţuirea

Cei mai mulţi „foşti" se luptă pentru existenţă (*Die meisten schlagen sich durchs Leben... und durch die ABM-Stationen*[24]) prin diverse locuri de muncă de durată determinată pe care reuşesc să le obţină. Activităţile lor sunt variate şi precare. Mulţi alţii nu lucrează şi trăiesc din ajutorul de şomaj. Mulţi sunt pensionari sau în pragul pensionării (*Vorruheständler*) şi beneficiază de *Übergangsgeld*.

Rari sunt cei care au avut noroc: fostul şef al Catedrei de Socialism Ştiinţific de la *Parteihochschule Karl Marx* – „un om foarte inteligent" (E.T.) – a deschis un restaurant chinezesc. Norocul său a fost că mama sa a fost expropriată de statul RDG la începutul anilor 1950 şi că a putut recupera fosta proprietate, ceea ce i-a permis să deschidă restaurantul.

Criteriile de succes sunt foarte dificil de prevăzut, iar pentru unele posturi ceea ce contează este capitalul fizic sau vârsta: un fost doctor în economie, *ex-promovierter Landvirtschaftsökonom* (doctor în economia agriculturii), care lucra la Catedra de Politică a Agriculturii la *Parteihochschule Karl Marx*, unde îşi făcuse şi studiile, fiind ulterior *FDJ-Vorsitztender* (preşedinte al tineretului comunist) s-a trezit în concurenţă pentru acelaşi post cu un alt fost profesor, „un tip cu adevărat inteligent, cu mult mai inteligent decât celălalt" (*wirklich ganz kluger Mensch, viel kluger als der andere*), dar mai mic de statură şi mai tăcut – fiind angajat primul care a ajuns chiar în echipa de conducere a asigurărilor (şef de etaj). Sunt mai mulţi cei care au avut „succes" în asigurări, ceea ce s-ar putea explica prin faptul că foştii membri ai *Parteihochschule Karl Marx* cunoşteau foarte multă lume. O fostă secretară din departamentul de ştiinţe al CC, devenită cu puţin înainte de *Wende* profesor la *Parteihochschule Karl Marx* în ştiinţele culturii (*Kulturwissenschaften*), lucrează acum tot în asigurări.

Precaritatea locurilor de muncă ocazionale

Foştii şefi s-au pensionat, fiind într-o relativă securitate materială, chiar dacă, pentru pensii, criteriul *Staatsnähe* joacă un rol adesea arbitrar.

Printre foştii membri ai Institutului de Filosofie al Academiei de Ştiinţe Sociale (*Gesellschaftswissenschaften*), cei care nu au avut norocul de a avea vârsta de pensionare au întâmpinat mari dificultăţi pentru a obţine un loc de muncă; nici unul dintre ei nu mai este filosof, cu trei excepţii. Unul este în curs de reconvertire în economie, unul este în pragul pensionării, unul are un *ABM-Stelle bei dem Luisenstädischen Bildungsverein*; alte cazuri: reprezentant (*Vertreter*) al unei firme de produse medicale; *Werber* pentru asigurări; altul face interviuri pentru întreprinderi economice; altul este responsabilul de afaceri la salonul de cosmetică al soţiei sale.

Fostul *Abteilung Wissenschaft* (departament de ştiinţe) al CC al SED era compus din 35 de persoane: un şef, doi adjuncţi (unul pentru ştiinţele sociale, *Gesellschaftwissenschaften*, celălalt pentru ştiinţe naturale şi tehnice, *Natur- und Technikwissenschaften*), şi sectoare (*Sektoren*) conduse de şefi (*Sektorenleiter*). O treime dintre ei s-a pensionat, poate chiar o jumătate. Unul din foştii funcţionari se ocupă de vânzarea de tehnică

24. Posturile ABM (*Arbeitsbeschafungsmabnahmen*, măsuri pentru crearea de locuri de muncă) au apărut la începutul anilor 1990 pentru a limita numărul şomerilor din Germania de Est în special. Ele vizau 400 000 de persoane la început şi o jumătate din ele în 1996 (Cf. „Die Zeit" din 13 septembrie 1996, p. 17).

medicală (*Medizin-Technik Verkauf*). Un economist ocupă o funcţie în administraţia oraşului Berlin. Alţii sunt şomeri sau ocupă posturi ABM. Toţi au cunoscut o „declasare" socială (G.Sch).

Unii au trebuit să urmeze filiere complicate: un fost student, membru în consiliul superior al tineretului comunist (*Zentralrat der FDJ*), şi-a depus imediat după 1989 candidatura pentru studii complementare în Rusia, şi-a terminat studiile şi s-a înscris concomitent la studii prin corespondenţă la Stuttgart, reuşind pe deplin „în societatea noastră capitalistă de astăzi" (H.N. o spune cu mândrie, dar şi cu puţină ironie). El se consideră o dovadă că şi în această societate cunoştinţele marxiste pot fi folosite în mod util. Firma care îl angajează a înţeles şi ea acest lucru.

J.L., fost profesor de socialism ştiinţific, s-a angajat pe post de casier la o bancă în momentul schimbărilor devizelor în cadrul uniunii monetare (*Währungsunion*), a făcut ulterior o tentativă de reconversie în comerţ (*Umschlung als Industriekaufmann*), în economia privată. A fost şomer în mai multe rânduri, până a găsit un post ABM. În momentul convorbirii lucra la *Berliner Aft-Beratung bei der Stiftung Demokratische Jugend*, ca documentarist.

Un traseu întortocheat

După vara anului 1990, G. Ebert, fost şef al Catedrei de Economie Politică Socialistă din *Parteihochschule Karl Marx*, a intrat în şomaj. El a aplicat chestionare pentru anchete de marketing. Unii din colegii săi au deschis centre de formare continuă (*Weiterbildungs-akademien*). Soţia sa a lucrat într-un grup de istorici ai socialismului german - *Kautsky--Bernstein-Kreis*- în cadrul căruia a obţinut şi el un post ABM. Acest grup era apropiat de „platforma social democrată" din cadrul PDS.

Apoi a intrat din nou în şomaj. A lucrat la arhive, la Potsdam şi Berlin. El consideră că are puţine şanse de a găsi un loc de muncă şi s-a angajat în politica locală: a devenit, spre propria sa surprindere, preşedinte al Consiliului Comunal (*Gemeinde Vertretung*), unde are multe lucruri de făcut şi multe proiecte.

Condiţiile pentru reconversie

- *Recunoaşterea diplomelor*: unii foşti profesori din şcolile de partid au avut probleme cu recunoaşterea diplomelor: doar cele de doctor au fost recunoscute, nu şi cele simple (*Gesellschaftwissenschaftler*). O fostă colegă a lui B.P. a trebuit să facă apel la decizia unui tribunal pentru ca diploma ei să fie recunoscută. Numai datorită faptului că avea şi o altă diplomă ea a putut să câştige procesul şi să-şi păstreze postul în învăţământul secundar.
- *Calificare şi descalificare*: rolul calificării profesionale anterioare în reconversia fostelor cadre de conducere pare să fi avut o importanţă redusă, căci exercitarea unei activităţi cu caracter administrativ în aparatul de partid a fost considerată în general ca având efect descalificant. Aceasta a avut ca efect o mobilitate profesională diferită în cadrul cuplurilor, provocând numeroase drame: dacă bărbaţii au fost confruntaţi sau constrânşi la declin (*Abstieg*), soţiile lor, mai puţin marcate politic şi stigmatizate, i-au înlocuit în economia cuplului familial (cf. I.R.).

O dilemă permanentă: continuare sau (re)conversiune ?

Declinul intelectualilor din partid: cei care au avut posibilitatea să plece în Vest au făcut-o. În comparaţie cu universitarii din Vest, cei din Est, fiind educaţi în alt sistem, nu ştiu cum să se „vândă", nu au practica publicităţii personale permanente (W.H.). Toţi cei rămaşi se află într-o stare de provizorat. La fiecare doi-trei ani apar probleme privind continuarea sau nu a activităţii. Numărul celor care continuă să mai aibă o activitate ştiinţifică este din ce în ce mai redus.

Pentru profesiile intelectuale, perioada de tranziţie se apropie de sfârşit: va mai dura un an sau doi, însă după această instabilitate, mai ales pentru o anumită categorie de vârstă, este greu de crezut că activitatea ştiinţifică va continua. Cercetătorii din Est se află în faţa dilemei între a continua activitatea lor ştiinţifică şi a se lăsa reconvertiţi: s-a dovedit statistic pentru *Gesellschaftwissenschaftler* că aceia care au avut posibilitatea de a se reconverti au făcut-o (W.H.).

W.H. evocă scăderea abruptă a numărului de participanţi din Est la manifestările ştiinţifice. La ultimul congres de istorie a RDG, care a avut loc în 1995, doar doi istorici din fosta RDG au reuşit să participe.

Pensionările şi pensionările anticipate reprezintă un subgrup important. Eşecul reînnoirii generaţiilor se explică prin faptul că un mare număr a trecut în Vest, iar cei ce se aflau în instituţii de partid au fost defavorizaţi în raport cu cei din Universităţi: ei nu aveau contacte în Vest. Iar cu un trecut în cadrul partidului, posibilitatea de a face carieră în noile condiţii era exclusă.

K.H. Thieme, ultimul rector al Academiei de partid, consideră că numai diploma sa de filosofie de la Universitatea „Humboldt" îi este recunoscută, nefiind sigur pe diploma de doctor obţinută la Academie. El a fost demis în condiţiile dezmembrării Academiei (*Die Abberufung als Professor in Zusammenhang mit der Abwicklung der Akademie*). Problema unui eventual post în domeniul public sau la Universitate nu se pune din motive politice. Oricum, foarte puţini profesori de filosofie au fost menţinuţi în posturile lor după 1990 (mai ales în logică şi istoria filosofiei). Pe de altă parte, condiţiile sale materiale nu-i permit să facă cercetări pe cont propriu. El nu mai speră să mai lucreze în propria sa profesie, ci doar în timpul liber (*nur als Hobby-Forschung*). Obligat să-şi schimbe permanent locul de muncă, el a avut dificultăţi privind specializarea.

Fără a face o estimare a proporţiilor, D. Wittich crede că o mare parte a sociologilor – în ciuda faptului că în sociologie este cu atât mai greu cu cât nu se poate lucra în mod individual – au reuşit să facă faţă. Judecând după poziţia sa actuală de şef de institut, l-am putea considera pe D.W. drept unul dintre cei care au reuşit – aparent el şi-a făcut o carieră: „dar, de fapt, asta nu înseamnă nimic", pentru că între timp a fost de câteva ori în şomaj şi a trăit ulterior din posturi ABM pe termen scurt şi din unele donaţii primite de institut. Veniturile sale nu le depăşesc pe cele ale unei femei de serviciu din Berlin. În plus, institutul lor este aproape invizibil în peisajul ştiinţific din RFG. El încearcă să-şi împace exercitarea profesiei cu statutul intelectual anterior: a fi intelectual şi marxist, a rămâne ceea ce era pe timpul RDG, un „gânditor critic al societăţii" (*Gesellschaft kritischer Denker*), o societate pe care de altfel nu o prea agreează, i se pare „foarte logic" (*einfach logisch*).

Gregor Schirmer estimează că economiştii au avut cele mai bune şanse de reuşită, întrucât ei s-au implicat sistematic în economia privată sau în afaceri proprii (*selbständig gemacht*). Ceilalţi pot fi regăsiţi în societăţile de asigurări sau în diverse servicii financiare. Majoritatea economiştilor şi-au găsit până la urmă un loc, mai ales în instituţii de protecţie a mediului (*UmweltÖkonomie, Ökologie*). Mulţi dintre ei lucrează pentru PDS, în mod oficial sau neoficial.

Între sociologi există şi câteva cazuri fericite: aceştia sunt cei care fac *Marktforschung* pentru întreprinzători din domenii variate, de la margarină la cultură. Ei trăiesc într-o situaţie dificilă, dar reuşesc totuşi să câştige bani practicând sociologia, prin comparaţie cu filosofii, juriştii sau istoricii...

În cazul specialiştilor în literatură (*Literaturwissenschaftler*), situaţia pare a fi divizată.

După închiderea Academiei, W. H. a ocupat un post de tip ABM la o revistă de ştiinţe sociale („Berliner Initial"), în cadrul unui program de studiu al schimbărilor din Europa de Est (*Veränderung in Osteuropa, Transformationforschung*). De la istoria filosofiei, domeniul său anterior, a trecut la un amestec de istoria filosofiei şi ştiinţe politice.

Reconversiuni reuşite: întreprinzătorii

Reuniunile foştilor colegi se pot dovedi productive în mod direct. Întregul fost seminar de socialism ştiinţific, care începuse deja să se întâlnească înainte de *Wende*, continuând să o facă în fiecare an, fiecare invitându-i pe ceilalţi prin rotaţie, a dat posibilitatea unuia dintre ei să-şi constituie un mic capital cu bani colectaţi de la ceilalţi (*Gastbesuchergeld*) pentru aceste reuniuni; el a deschis la Potsdam o spălătorie industrială (*Reinigungsfirma*), unde lucra la început împreună cu soţia sa iar astăzi are 250 de angajaţi. De atunci, el este cel care finanţează reuniunile.

Povestea acestei reconversii reuşite în condiţii defavorabile este prezentată ca o performanţă incredibilă - *direkt Kapitalist werden* - putând crea impresia că este vorba de cazuri rare. Şi totuşi, organizarea recentă (1996) pe lângă PDS a unui comitet al micilor întreprinzători, sub direcţia lui Christa Luft [25], ultimul ministru al economiei din RDG, indică importanţa acestui fenomen. Printre foştii funcţionari ai *Abteilung Wissenschaften* al CC al SED pot fi identificaţi mai mulţi întreprinzători, de exemplu Karel K., care a lucrat iniţial la PDS, iar acum se ocupă de vânzarea de aparate medicale.

Cunoaşterea unor limbi străine face parte din tipurile de capital pe care foştii membri ai acestor şcoli le-au putut mobiliza, în special limba rusă, dar şi altele. O fostă traducătoare de la Institutul „Thälmann" care avea deja contacte cu francezii, a reuşit să-şi găsească de lucru un timp, dar acum este în şomaj „pentru că francezii nu au prea mare succes din cauza concurenţei germane" (E.T.). Un fost student la *Parteihochschule Karl Marx* şi-a pus în valoare cunoştinţele de limbă rusă lucrând la Kaliningrad pentru o firmă vest-germană. „Capitaliştii au fost de altfel mai inteligenţi decât politicienii, reuşind să-i folosească pe cei utili, în special pe cei care au studiat economia marxist-leninistă." (H.N.)

Un rol în reuşita reconversiunii l-au jucat cunoştinţele tehnice secundare: o economistă de la *Parteihochschule Karl Marx* dirijează o şcoală de reconversie (*Umschulungkurse*) la Berlin, datorită faptului că a lucrat ca statisticiană, ceea ce i-a fost de folos.

Mitul consultanţilor din Est

Impresia mai multor intervievaţi a fost că economiştii par a fi avut mai multe şanse: ei au putut deveni consultanţi de întreprindere (*Unternehmersberaten*) sau consultanţi pentru ţările din Est (*Ostberate*). H.N. vorbeşte despre consilierea economică (*Wirtschaftsberatung*) sau despre consilierea de întreprindere ca făcând parte din „talentele" pe care oamenii le-au putut folosi după *Wende* (*Talente, die die Leute nach der Wende entwickelt haben*). Unii au reuşit să-şi creeze relaţii cu uzine din Est şi să se impună ca mediatori. Alţii sunt însă mai sceptici: dacă iniţial a existat o euforie privind expansiunea în Est, au fost şi multe deziluzii. *Osteuphorie* a trecut, firmele care doreau să se instaleze în Est nu au mai avut nevoie de aceşti *DDR-Experte*. Devalorizarea fostelor relaţii s-a produs repede, căci erau relaţii cu fostul aparat de partid ceea ce nu mai însemna mare lucru. Pe de altă parte, acest tip de relaţii s-a dovedit mai eficace la nivel regional decât la nivel central. Relaţiile cu Rusia au eşuat întrucât legăturile din interiorul reţelei de partid nu mai existau. Doar la nivel regional, H. mai cunoaşte câteva cazuri în Ucraina. Acesta nu poate fi totuşi considerat un model de reconversie reuşit (*als Beschaftigungmuster fonkioniert das nicht*) - W.H. Dacă lucrurile nu funcţionează între Estul şi Vestul Germaniei, *Ostberater* sunt totuşi căutaţi în alte ţări.

J.L. consideră, de asemeni, că „*Ostberater*" sunt mult mai puţin numeroşi decât s-ar crede. Foarte puţini experţi au rămas activi, întrucât vechile contacte s-au pierdut. Este vorba despre contacte stabilite în condiţiile monopolului de stat preexistent. RFG-ul le-a distrus însă în mod sistematic. Cunoaşte foarte puţine cazuri de „foşti" care ar fi implicaţi

25. Christa Luft (1938), specialistă în relaţii economice internaţionale, rector la *Hochschule für Ökonomie* din Berlinul de Est în anii 1980, viceprim-ministru în guvernul Modrow (1989-1990), este deputat PDS în Bundestag din 1994.

acum în procesul formativ din Bielorusia (*Bildungsbereich, Stützpunkte in Weibrubland*). Sunt implicaţi oameni cu o foarte bună pregătire lingvistică. Lucrurile nu au mers însă întotdeauna foarte bine. Şi el insistă din nou că RFG a lucrat în mod sistematic pentru a evita ca reţelele de „foşti" să se refacă.

3. Demoralizare şi stigmatizare

Discontinuităţi şi rupturi

Mulţi evocă momentul căderii fostului regim ca un moment de suferinţă profundă, de ruptură internă şi de debusolare. Aceasta explică de ce sunt atât de numeroşi cei care au vrut să li se piardă urma.

J.L. a trăit evenimentele din toamna anului 1989 într-un mod dramatic, îmbolnăvindu-se pur şi simplu. Pentru el întreaga lume se prăbuşea: nu doar şcoala, ci şi partidul în care se angajase în mod conştient. De atunci, nu mai are nici o activitate politică, s-a retras din partid şi s-a înscris într-un sindicat pentru ca să-i reprezinte cineva interesele. Cu excepţia extremei drepte, toate partidele i se par demne de încredere şi este dispus să-i susţină pe toţi cei ce reprezintă pluralismul. Aceasta este acum convingerea sa.

J.L. (fost profesor la *Parteihochschule Karl Marx*) nu vrea să-i revadă pe foştii săi colegi. A auzit vorbindu-se despre unii, dar el personal a întrerupt orice contact. L. mai aude vorbindu-se din când în când de unul sau altul fără a putea fi sigur că este vorba despre persoana pe care a cunoscut-o. Iar întâlnirile sunt pur şi simplu întâmplătoare.

În momentul schimbării, a existat o demarcare politică din partea celor care s-au angajat împotriva celor consideraţi responsabili, în special în cazuri de corupţie.

Dacă mai mulţi înalţi responsabili ai SED au fost excluşi, alţii au decis ei singuri să se izoleze. De cele mai multe ori era vorba despre cei ce ocupau posturile cele mai desconsiderate, chiar şi înainte, şi care au trebuit să suporte mai mult decât alţii punerea în cauză a fostului regim: poliţişti din Stasi sau informatorii acesteia (IM)[26], membri ai PKK, „poliţia de partid", profesori ai „vieţii de partid" sau de ateism. Sunt remarcate astfel de dispariţii - de exemplu cea a foştilor membri ai departamentului de ateism (*Forschungsbereich Ateismus*) de la Academie: „toţi s-au topit în decor" (M.K.) - fără a exista vreun interes pentru soarta lor. Un alt caz de „dispariţie" evocat este cel al lui Wolfgang Schneider, fost prorector la *Parteihochschule Karl Marx* (*Prorektor für Forschung*), cunoscut pentru articolele sale împotriva politicii lui Gorbaciov, publicate în „Neues Deutschland", supranumit din cauza aceasta „DDR-Nina Andreevna"[27].

Unii însă s-au distanţat prea brusc de activitatea lor anterioară, fapt considerat drept impostură - fie pentru că această „conştiinţă critică" anterioară nu i-a făcut să acţioneze, fie pentru că statutul de victimă pe care şi-l revendicau nu corespundea cu înaltul lor statut politic. Totul s-a petrecut ca şi cum morala grupului impunea o anumită decenţă, menţinând vechile norme, în ciuda faptului că instituţiile care impuneau şi garantau această morală nu mai existau, iar cei ce deţinuseră responsabilităţi înalte au fost excluşi, noul discurs oficial adoptând condamnarea trecutului, fie şi sub forma eufemizată de „stalinism"[28].

---

26. Ultimii au fost mai discreditaţi decât primii, căci li se recunoştea un statut profesional. La fel era distins spionul în misiune în străinătate, asumându-şi riscuri de spion din interior, „turnător" demn de dispreţ.
27. Nina Andreevna era o ziaristă sovietică ce s-a opus deschis politicii lui Gorbaciov în a doua jumătate a anilor 1980.
28. Liderii noului partid s-au aflat în faţa dilemei între a condamna trecutul şi a menţine o anumită unitate în continuitate. Aceasta explică de ce noţiunea de „utopie" a fost din nou valorizată, cu toate conotaţiile ei legate de credinţa şi romantismul revoluţionar, în locul „socialismului ştiinţific" dinainte.

Mobilizarea resurselor şi rezistenţa la încercări

H.O. îşi explică rezistenţa sa la diferitele încercări la care a fost supus prin faptul că filosofia l-a ajutat foarte mult. Filosofia a devenit pentru el un mod de viaţă şi un ajutor în viaţă (*Lebensweise u. Lebenshilfe*). Ne-a povestit cum s-a cufundat în citirea lucrărilor lui Rosa Luxemburg sau Engels în momentele critice.

R.Sch. a trăit o mare deziluzie în momentul *Wende*, văzând modul în care este tratat de unii dintre foştii săi camarazi: el credea că există un fel de solidaritate între cei „inteligenţi". Colegi de care se considera legat au preferat să-l numească „fost poliţist" şi să-l dea de-o parte. Se pare că ar fi fost luat drept ţap ispăşitor. O *Intellektueller Spinnerei* („prostie intelectuală"), spune el astăzi. R.Sch. a fost obligat să se întoarcă în rândurile poliţiei cu gradul de locotenent-colonel. Aici, el consideră că a făcut treabă bună într-o perioadă dificilă: dezarmarea MfS şi asigurarea ordinii. După reunificare însă (1990) a fost suspendat şi nu a mai fost reintegrat. De altfel, au rămas foarte puţini „foşti" în poliţie, iar cei eliminaţi au fost mai ales cei mai inteligenţi. În timpul RDG, aceştia fuseseră promovaţi, au primit grade şi medalii. Au existat şi excepţii: un fost adjunct al ministrului de interne al RDG a fost decorat după reunificare cu *Bundeskreuz* (medalie militară vest-germană). Era deci un agent dublu, ceea ce el n-a fost[29]. Selecţia a fost, după părerea lui R.Sch., evident negativă: numai proştii au fost păstraţi pentru a arăta cât de proastă era poliţia în RDG.

Cei demni şi trădătorii

E.H., fost director al Institutului de Filosofie de la *Akademie für Gesellschaftwissenschaften*, ştie „chiar fără a avea o perspectivă de ansamblu", că, în ceea ce-i priveşte pe foştii săi colaboratori apropiaţi, nu a existat nici unul care să fi trădat, care să se fi vândut".

H.O., fostul şef al Catedrei de Filosofie de la *Parteihochschule Karl Marx* dă trei astfel de exemple, singurele cazuri de ruptură care au existat în grupul lor. Primul este cel al unui alcoolic, care a lucrat doar doi ani la *Parteihochschule Karl Marx* şi lucrează acum într-un serviciu social al aparatului SPD. Al doilea exemplu este cel al unei persoane care s-a retras din şcoală în 1989, de frică, şi a dat un interviu ziarului „Berliner Morgenpost", lucrând acum ca profesor de liceu. Al treilea exemplu este cel al unei tinere, angajată la Parteihochschule în 1986, profesoară de etică, participantă la editarea revistei „Das Blatt" în zilele „fierbinţi" şi care lucrează acum ca ziaristă la „Berliner Bildzeitung".

În afara lor, printre conducătorii şcolii, doar R.Sch., fost director al *Wissenschaftliches Bereich Lehre von der marxistich-leninistichen Partei, dem Parteileben und dem Parteiaufbau*, fost profesor la *Polizeiakademie* iar apoi la *Gewi-Institut* şi, în fine, transferat la *Parteihochschule Karl Marx* s-a „comportat urât".

Fostul profesor a început în 1989 o campanie de luptă pentru posturi. Dorind să devină rector, a scris un articol la „Berliner Zeitung" unde se prezenta ca o mare victimă, afirmând că a fost mutat disciplinar (*strafversetzt*) de la *Volkpolizei* la *Akademie* iar apoi la *Parteihochschule*. Apoi el s-a propus drept consilier pentru poliţia din Berlinul de Est în Senat... El, care înainte se lăuda cu meritele în rezistenţa antifascistă ale tatălui său...

Noile profeţii

O altă explicaţie este perspectiva istorică în care se situează evenimentele actuale: 70 de ani din istoria umanităţii (durata societăţii „comuniste") înseamnă puţin. Va veni poate timpul când străzile vor fi din nou rebotezate[30]. Şi îl citează aici pe Hegel, care a spus că filosofia începe întotdeauna *post-festum*.

---

29. Exprimarea ambiguă pare să facă aluzie la propria sa colaborare cu Stasi.
30. Aluzie la foarte controversatele schimbări ale numelor unor străzi din Berlinul de Est după 1990.

4. Noua elită politică

Demarcarea de trecut

Metamorfozele prin care a trecut fostul Partid Comunist Est-German timp de un an, de la căderea Zidului Berlinului (noiembrie 1989) la reunificarea Germaniei (noiembrie 1990), s-au regăsit într-o nouă concepţie asupra *politische Bildung*, formarea politică, practicată tradiţional de fiecare partid politic german, în special de partidele muncitoreşti, precum şi în studiile şi activitatea profesională a liderilor PDS.

Noua echipă de conducere a acestui partid „reînnoit" este compusă din Hans Modrow, Gregor Gysi, Lothar Bisky şi André Brie[31]. Numai cel dintâi, preşedinte de onoare al PDS, ultimul prim-ministru comunist înaintea alegerilor libere din 1990, are cariera clasică a unui cadru de conducere al RDG: născut în 1928 într-o familie muncitorească, tânăr soldat în ultimele zile ale războiului, prizonier în Uniunea Sovietică convertit într-o „şcoală antifascistă", activitate profesională de muncitor, studii de partid (Şcoala Superioară a Komsomolului din Moscova şi *Parteihochschule Karl Marx* la Berlin), dar şi studii de economie (*Hochschule für Ökonomie* şi doctorat la Universitatea Humboldt), carieră „tipică" în aparatul de partid, care începe la FDJ pentru a ajunge la Comitetul Central (şef al departamentului de propagandă) şi la direcţia regiunii Drezda, de unde este chemat la Berlin în momentul crizei, datorită reputaţiei sale de „moderat" şi reformator „gorbaciovist" (1989).

Hans Modrow face parte din cei care s-au demarcat foarte net de fostul sistem de învăţământ de partid, a cărui incarnare era *Parteihochschule Karl Marx*: pentru el, „conducerea SED credea cu adevărat că frecventarea cu succes a unei şcoli de partid constituia atestarea unei profunde convingeri politice şi a unei viziuni a lumii. De fapt, aceasta cerea pe de-o parte fraze frumoase, un limbaj cu două feţe şi carierism, căci afişarea loialităţii şi devotamentului faţă de biroul politic şi secretarul general conta mult mai mult pentru ascensiunea ierarhică decât propria sa muncă, responsabilă şi realistă".

Lothar Bisky, născut în 1941, într-o familie de muncitori, şi-a petrecut tinereţea în RFG, a făcut studii universitare în „ştiinţe ale culturii" la Leipzig, a făcut cercetări asupra tineretului, a predat la Academia de Partid şi a fost rector la Şcoala Superioară de Film şi Televiziune din Potsdam-Bebelsberg; cooptat în Comitetul Central în decembrie 1989, deputat în Bundestag din 1990 şi şef al grupului parlamentar PDS în landul Brandenburg, i-a luat locul lui Gregor Gysi în fruntea PDS în 1993.

Gregor Gysi (născut în 1948) şi André Brie (născut în 1950)[32] au drept caracteristici comune faptul de a nu fi făcut parte din aparatul de partid al SED – fiind totuşi membri – provenind din „mari familii" fondatoare ale RDG şi înalţi funcţionari ai regimului anterior. Studii universitare în şcoli ale puterii (studii de drept pentru Gregor Gysi, studii de relaţii internaţionale pentru André Brie), frecventarea mediilor opoziţiei (Gysi a fost avocatul mai multor dizidenţi, dintre care Robert Havemann şi Rudolph Bahro) sau a mediilor artei şi culturii (André Brie a scris texte de cabaret politic).

Dintre toţi, André Brie, responsabil în PDS cu programul partidului (*Grundsatzkomission*) şi cu formarea politică este cel care insistă pe distincţia între intelectualul critic, specific pentru grupul de iniţiativă care a dat naştere noului partid, şi intelectualul de partid, supus, această diferenţă fiind omoloagă celei între fosta academie şi *Parteihochschule*. Brie a luat recent (1996) o poziţie foarte critică împotriva antiintelectualismului manifestat în rândurile PDS, cerând ca partidul să se elibereze de nostalgii şi să se integreze în noua Germanie.

„Teza mea este următoarea: oamenii care ocupau posturi de conducere la *Parteihochschule* s-au îndepărtat mai repede de PDS decât cei de la *Akademie für Gesellschaft-*

---

31. Comitetul director al partidului (*Parteivorstand*) include şi alte persoane, dar poziţiile de prim ordin le revin celor patru.
32. Datele biografice sunt luate din *Wer War Wer*.

wissenschaften." Brie explică faptul prin caracterul ştiinţific şi de cercetare al activităţii din această instituţie, în timp ce la *Parteihochschule Karl Marx* nu era vorba decât de apologie pură (*reine knallharte Apologetik gemacht wurde*): „era instituţia SED unde oamenii erau cu adevărat îndoctrinaţi, unde orice comportament emancipat era interzis, unde au fost crescuţi soldaţii partidului" (*Parteisoldaten erzogen wurden*). Nu doar Hanna Wolf - rămasă şi azi stalinistă - a fost cea care a dat această reputaţie negativă şcolii, stalinistă şi dogmatică. Era un climat total diferit de cel de la AkfG. Oamenii care s-au comportat întotdeauna în mod critic nu s-au abandonat unii pe alţii după 1990. El aminteşte câteva nume - Harry Nick, Harald Neubert, Wolf Reibig, Evelyne şi Dietmar Wittich... Cei care aveau deja un punct de vedere critic au putut să şi-l afirme în 1990, au rămas în mijlocul (*Umfeld*) PDS şi s-au angajat (din nou) politic. Din contra, cei de la *Parteihochschule* sunt necunoscuţi pentru el, nefiind prea celebri nici în timpul RDG. Ei au spus întotdeauna „da", distanţându-se imediat de PDS, deşi mulţi dintre ei încearcă azi să se întoarcă. Pe scurt, „dacă nivelul de emancipare nu era prea dezvoltat în RDG, el era totuşi ceva mai ridicat la fosta Academie (*ein wenig entwickelt*). Ceea ce a contribuit la acest paradox" (A.B.).

O mare parte din personalul şcolii o părăsise încă din 1989. Părerea sa este că nici unul dintre aceştia nu a avut o evoluţie excepţională, nici măcar ca *Unternehmer* („întreprinzător"). Ar mai putea fi găsiţi prin centre de formare sau şcoli private (*Bildungszentren, Privatschulen*). Nici acolo însă ei nu au rezistat prea mult; centrele au rămas, dar ei au fost schimbaţi.

În ceea ce-i priveşte pe foştii studenţi, ei pot fi regăsiţi în diverse partide politice: la Bundis 90[33], în PDS şi mai rar în SPD. La Berlin, şefa grupului PDS în parlamentul regional (*Landesfractionsvorsitzende*), Petra Pau, fusese înainte şefa organizaţiei de pionieri.

Continuităţi şi reconversiuni politice: relaţiile cu PDS

Liderii PDS, cum ar fi Gysi şi Brie, reprezintă un grup de elită particular. Ei fac parte din noua elită politică, ce se distinge de celelalte prin lucrările sale teoretice şi analizele savante ale trecutului. Unii membri ai PDS sunt destul de critici la adresa lor: nu atât pentru că şi-ar minimiza responsabilitatea faţă de trecut, ci mai curând pentru că aceste analize „fără concesii" nu fac decât sa justifice excluziunea şi mizeria în care ceilalţi sunt închistaţi. Gysi câştigă 15 000 DM pe lună şi nu îi este prea simplu să înţeleagă problemele celorlalţi. Aceasta explică în parte tensiunile care există actualmente în interiorul conducerii PDS între André Brie şi „Platforma comunistă" (KPF); de exemplu, I.R. consideră că liderii PDS au fost aduşi să „facă jocul" dominanţilor Germaniei de azi, sau, folosind vocabularul de altădată (de obicei evitat), să fie „aliaţi obiectivi", prin integrarea în sistemul politic existent.

O schimbare profundă a vieţii ?

Singura întrebare pe care H.B. şi-a pus-o a fost dacă să participe la schimbare sau să stea deoparte. De la bun început el ştia că dorea o RDG mai bună. Când s-a schimbat numele partidului din SED în PDS, discutând cu soţia sa acasă, el a fost de partea menţinerii numelui partidului, întrucât trecutul trebuia asumat.

Activitatea politică în PDS

Lucrul bun din activitatea politică de azi este că nu mai trebuie folosit un dublu discurs, unul pentru acasă şi altul pentru exterior (H.B.).

---

33. Partid ce îi reuneşte pe ecologiştii din Vest (*die Grünen*) şi mişcarea pentru drepturile civice (*Bürgerbewegung*) din Est.

H.B. a reuşit să supravieţuiască politic pentru că nu şi-a schimbat discursul (contrar altora). PDS este partidul său, partidul pe care şi l-ar fi dorit în RDG, chiar dacă nu este de acord în toate cu el.

În mai 1990, H.B. a fost reales în *Gemeinde Vertretung* (Consiliul Comunal), cu patru voturi mai mult decât adversarul său. În calitate de deputat (*Abgeordneter*), şef al grupului PDS în Consiliul Comunal (*Fraktionsvorsitzender der PDS in der Gemeindevertretung und der Kreistag*), s-a ocupat un timp şi de comisia istorică, pe care regretă că partidul nu a putut-o finanţa, pentru că el o consideră necesară, trebuind folosit mai bine „potenţialul cadrelor voluntare" (*Ehrenamtespotential*) ale partidului.

În decembrie 1991, H.B. a fost ales responsabil (*Geschäftsführer*) al *Brandenburgisches Vereins für politische Bildung Rosa-Luxemburg e.V.* din Potsdam (asociaţie dependentă de PDS în Brandenburg), exercitând această funcţie timp de doi ani.

În decembrie 1993, înainte de alegeri, i s-a propus lui H.B. să fie candidat pentru postul de primar, contra fostului primar CDU. Ales primar al unei comune (*Gemeinde*) cu 5 800 de locuitori, el este unul din cei doi *hauptamlichen PDS-Bürgermeister im Land Brandenburg*, ales pentru opt ani, până în 2001. Îşi explică succesul prin aceea că a avut puterea de a rămâne în partid în momentul crizei (1990): dacă ar fi fost singur, ar fi fost şi mai dificil de suportat. În parlamentul regional, grupul PDS face o opoziţie constructivă, în timp ce restul fac eforturi de a justifica măsurile nepopulare, cum ar fi închiderea grădiniţelor. H.B., o dată ales, le-a redeschis. Succesul său se datorează şi avantajului de a locui într-un oraş mic, unde toată lumea se cunoaşte: îi este uşor să le amintească unora ce spuneau înainte de 1990 şi să-i facă mai rezonabili. El evocă *Bonus*-ul de care dispune PDS în calitate de *Oppositionspartei*, *Rettungsanker* („partid de opoziţie"), în comparaţie cu aroganţa noilor conducători. De asemenea el mai constată o schimbare a comportamentului foştilor cetăţeni ai RDG din momentul în care dispoziţiile venite de la Bonn le amintesc de cele ale fostului Politbureau.

Pe lângă activitatea sa politică, H.B. îşi continuă activitatea sa de istoric, adunând întâmplări reale (*erlebte Geschichte*) în cursul întâlnirilor cu diferitele personalităţi care răspund la întrebări privind viaţa din timpul RDG. Este cazul unei serii de manifestări – circa treizeci – realizată la momentul interviului – cu Bisky, Gysi, episcopi, Fink (fost rector al Universităţii Humboldt). Întrebările sunt puse din public, fiecare întâlnire durând circa o oră.

Dintre foştii săi *Kommilitonen*, H.B. mai păstrează legătura cu unul singur, o femeie care lucra pe post de educatoare într-o unitate pentru handicapaţi, pe care acum o conduce (ea avea o formaţie de pedagog şi fusese asistentă la fosta Academie de Partid unde îşi dăduse un doctorat în istorie). Tot ce ştie despre foştii săi profesori – i-a întâlnit pe unii la Comisia Istorică a PDS – este că actualmente, dacă nu s-au pensionat, sunt fie în şomaj, fie pe unele posturi ABM sau în asigurări. Pierderea fostelor legături este efectul rupturii cu modul de viaţă din trecut şi al dispariţiei dramatice a timpului liber.

Dintr-o extremă în alta

B.P. îşi aminteşte că cel mai bun student dintr-o serie a şcolii la momentul *Wendezeit* a devenit şeful unui partid „foarte de dreapta" din Leipzig. Diploma şi-o obţinuse însă primind felicitări personale de la Honecker.

Un social-democrat nereuşit

R.Sch. nu şi-a menţinut contactele cu foştii colegi (de remarcat că el nu se mai foloseşte de titlul său academic, „Prof. dr.", cum fac toţi ceilalţi). El afirmă că respectă instituţiile de stat şi că apreciază libertatea personală garantată de acest stat. În acelaşi timp însă nu este dispus să acorde credit tuturor elementelor „democraţiei", evocând un sondaj de opinie care a constatat că germanii din Est apreciază la noul stat mai curând posibilitatea

de a călători liber decât alte drepturi sau sistemul politic. El consideră că trecutul este folosit de guvernanţii Germaniei de azi pentru a lega foştilor est-germani o piatră de gât şi a-i împiedica să se afirme. Atunci când remarcă faptul că această politică aduce un serviciu PDS, asigurându-i o anumită popularitate în Est, în calitate de apărător al drepturilor cetăţenilor de „clasa a doua", îmi dă dreptate, exprimându-şi totuşi rezerve şi critici faţă de acest partid. El consideră că este un partid în care fostele cadre de conducere au păstrat o prea mare influenţă, deşi nu crede totuşi că ar fi trebuit excluşi. Are o mare simpatie pentru Gysi. Din punct de vedere ideologic, îi găseşte cam confuzi - şi nici nu prea mai are chef să discute ore întregi în şedinţe despre ce este şi nu este socialismul; a făcut-o destul înainte şi i-a ajuns. Preferă să-şi trăiască viaţa şi să-şi câştige existenţa. Pledoaria sa pentru libertatea individuală şi prosperitatea personală ia o alură cinică atunci când evocă „poporul", care trebuie bine ţinut în frâu şi dirijat, ceea ce făcea şi regimul socialist; regimul actual o face însă mai bine, constrângerile economice fiind superioare şi cu mult mai eficace decât simpla constrângere politică[34]. De altfel, el consideră că, în general, aceia dintre foştii lui colegi care au fost inteligenţi au fost în stare să se descurce, spre deosebire de imbecili loiali care duc acum o viaţă grea.

În loc de concluzii: muncă teoretică şi antiintelectualism

Învăţământul de partid are o anumită tradiţie în mişcarea muncitorească germană. A existat întotdeauna o formă de transmitere a teoriei. Nimeni nu îşi mai face astăzi iluzii privind o posibilă revenire la timpurile trecute. În plus, a apărut un anumit antiintelectualism, mai virulent ca înainte. În ceea ce îl priveşte, W.H. nu poate accepta sau adopta tot ceea ce există azi ca producţie teoretică asociată PDS. Insuccesul politic al PDS i se pare justificat, chiar meritat. Ar fi vorba, după dânsul, de o gândire ortodoxă, ce nu corespunde nici măcar consensului fondator al partidului din 1990. Nu există unitate, dar nici dezbatere de idei. Doar conducerea partidului reuşeşte să se distingă (în mod pozitiv) de masa aderenţilor.

La PDS nu există aşteptări (*Bereitschaft*) autentice, un interes real pentru dezbateri cu caracter teoretic sau discuţii ştiinţifice. Unii spun că ar fi efectul unei grave lipse de timp. Oricum, rezultatul este că totul cade în sarcina oamenilor politici, ceea ce le explică aroganţa (*Aroganz von Politikern*). Interesul pentru munca experţilor, dorinţa de a-i atrage în colaborări sunt foarte puţin dezvoltate.

A.B. răspunde actualmente de *politische Bildung* în conducerea PDS, dar se simte depăşit (*Überfordert*) şi nu se consideră competent. Pentru a realiza o adevărată formare politică, ar trebui mai mult efort (*Anstrengung*). Or, lipsesc atât forţele necesare, cât şi banii. „Am trecut dintr-o extremă în alta, cum li s-a întâmplat întotdeauna germanilor: nu există metodă, o coordonare în organizare, o concepţie unitară". Şi nici nu întrevede o soluţie pe termen scurt. Ceea ce lipseşte este mai ales o concepţie modernă a stângii occidentale.

Paris, noiembrie 1996

34. Din spusele sale, se poate observa o telescopare între convingerile sale elitiste anterioare, resentimentele faţă de un popor (est-germanii) care i-a „trădat" (sau cel puţin abandonat) pe foştii săi conducători, precum şi o evaluare pragmatică a modului de funcţionare a societăţii capitaliste.

Pedagogia învăţământului superior în faţa unor noi solicitări

Miron IONESCU

În prezent, învăţământul nu mai poate fi un proces preponderent de transmitere şi de receptare a informaţiei. El trebuie să fie un demers de înzestrare a studenţilor cu *metoda descoperirii*, de formare a tehnicilor de informare şi învăţare. Este firesc deci ca o dată cu înnoirea conţinutului, îmbunătăţirea planurilor şi programelor de învăţământ, să se intensifice preocuparea faţă de aspectele de metodologie.

Unitatea dintre informaţie şi metodologie, dintre informativ şi formativ, realizată prin dialogul între profesor şi student, trebuie să străbată toate formele de activitate, atât pe cele considerate tradiţionale, cât şi pe cele aşa zis moderne. „Predăm o materie – spune J. Bruner – nu pentru a produce mici biblioteci vii ale acestei materii, ci pentru a-l face pe student să gândească singur după principiile matematicii, să abordeze probleme sub acelaşi unghi istoric, adică să asimileze procesul de însuşire a cunoştinţelor. Cunoaşterea este un proces, nu un produs." Firește, nu este vorba de o diminuare a importanţei informaţiei, ci de o schimbare a raportului dintre informaţie şi metodologie în favoarea acesteia din urmă.

Prelegerea universitară – confruntată cu exigenţe ca cele menţionate – trece, firesc, prin momente de înnoiri substanţiale, cu atât mai mult cu cât faţă de această metodă, ca de altfel faţă de toate metodele expozitive, sunt formulate nu puţine observaţii critice. Se invocă – nu fără temei – faptul că prin intermediul metodelor expozitive, deci şi al prelegerii, se transmit cunoştinţe *ex-cathedra*, într-un mod autoritar, considerând capul tânărului drept „o cutie plină cu idei autonome, al căror număr poate fi sporit doar deschizând cutia şi introducând noi idei" (G. Mialaret). Se transmit fapte, cunoştinţe gata făcute, elaborate în mod descriptiv, enciclopedist. Pe de altă parte, metodele expozitive centrează activitatea mai mult asupra profesorului; el „expune", iar studentul ascultă, „receptează", adesea prin simpla luare de notiţe, fapt care amână pătrunderea prin gândirea proprie, înţelegerea materialului pentru seminar sau pentru perioada sesiunii de examene. Pe bună dreptate, prelegerea care întruneşte trăsături ca cele descrise mai sus este o metodă depăşită de exigenţele învăţământului superior. Remarca făcută nu priveşte prelegerea în general, care prezintă încă suficiente resurse de perfecţionare şi de creştere a aportului ei la realizarea unui învăţământ activ şi formativ.

Prin conţinut, prin nota de convingere şi subtextul ei emoţional, prelegerea facilitează înţelegerea şi acceptarea unor norme, a unor valori moral-civice. Astfel, o dată cu informaţiile transmise, prelegerea contribuie la formarea convingerilor şi atitudinilor.

Un prim aspect pe care îl supunem atenţiei priveşte modificarea raportului dintre funcţia informativă şi cea formativă, în favoarea celei din urmă. Aceasta are loc în condiţiile în care întreg conţinutul învăţământului este supus unei restructurări substanţiale. În faţa unor presiuni permanent exercitate asupra planurilor şi programelor şcolare de avalanşa de informaţii, învăţământul este nevoit să opereze, cu mai multă perseverenţă decât până acum, o esenţializare a cunoştinţelor, selectând şi structurând ceea ce este de prim ordin în domeniul ştiinţei, tehnicii, artei, al culturii în general. Expunerea în care

sunt aglomerate date, cifre, fapte neselecţionate judicios, lipsite de logică şi sistematizare duce - după aprecierea studenţilor - „într-o primă fază la agitaţie motrică, iar într-o a doua, la apatie şi somnolenţă". Latura formativă este strivită sub cascada de informaţii pe care şi aşa auditoriul nu le poate „digera". Renunţarea la maximalism, enciclopedism, la istorismul doct şi reţinerea unui număr bine selectat de probleme majore în cuprinsul lecţiilor oferă profesorului posibilitatea aprofundării, a prezentării prin mijloace variate a liniilor directoare pentru activitatea independentă a studentului.

Privită în această perspectivă, prelegerea este supusă revizuirii sub aspectul volumului informaţional pe care îl abordează. În locul străduinţei profesorului de a prezenta exhaustiv întreaga cantitate de informaţie referitoare la o temă - străduinţă de altfel iluzorie - este mai indicată expunerea concentrată pe un număr bine selectat de probleme esenţiale, care transmit studenţilor un mesaj cognitiv dens.

Este firesc să se aibă în vedere faptul că prelegerea nu este singura sursă de informaţie pentru studenţi. Ea se îmbină cu alte forme de învăţare: activităţi de seminar, lucrări practice şi, în mod deosebit, cu variate forme ale muncii independente. Cursul expus nu repetă în nici un caz cursul tipărit sau manualul, ci vine în sprijinul studierii acestora în mod independent, le completează cu informaţii recente, explică problemele mai dificile, oferă puncte de sprijin pentru abordarea ştiinţifică a fenomenului cercetat, servind la stimularea şi dirijarea activităţii studenţilor. De altfel, anchetele efectuate în rândul studenţilor au confirmat faptul că nu se bucură de apreciere prelegerile în care „profesorul îşi citeşte cursul litografiat", cele în care „fie se dictează, fie se expune liber, dar confuz", cele în care nu se explică noţiunile folosite etc. În schimb, sunt apreciate prelegerile care „stârnesc interesul pentru extinderea documentării", cele care „fac analogii cu ceea ce s-a învăţat anterior", prelegerile care procedează la explicarea noţiunilor cu ajutorul exemplelor etc.

Pentru a depăşi caracterul pasiv al expunerii, pedagogia universitară propune modalităţi de activizare: „prelegerea-dezbatere", „prelegerea-dialog", „prelegerea-întrebări-răspunsuri". Expunerea poate primi o formă mai activă prin asigurarea unui dublu dialog, concomitent, al profesorului cu el însuşi şi cu auditoriul.

Includerea în procesul expunerii a unor demonstraţii intuitive cu ajutorul mijloacelor tehnice de instruire sau modelarea unor procese cu ajutorul calculatorului garantează expunerii o eficienţă sporită.

Se poate iniţia, de asemenea, un dialog efectiv: se adresează întrebări de opinie, de sondaj, întrebări-test etc., promovând astfel un schimb fructuos de păreri. În funcţie de mărimea formaţiei de lucru se poate prevedea un moment de discuţie colectivă atât la începutul, cât şi la încheierea lecţiei. Asemenea lecţii trezesc spontan adeziunea studenţilor, solicitându-le - după mărturisirea lor - o participare cerebrală şi afectivă.

După cum afirma G. Călinescu, este necesar ca prelegerea să constituie o invitaţie la reflecţie, o sugestie din partea profesorului, un model de predare, determinând astfel studentul să simtă că cel de la catedră îşi iubeşte atât specialitatea, cât şi profesiunea, că investeşte efort şi pasiune în tot ce întreprinde pentru formarea studenţilor.

Seminarul universitar - înţeles ca modalitate principală de lucru profesor-student contribuie, alături de celelalte posibilităţi, la formarea şi aprofundarea culturii de specialitate, la dezvoltarea gândirii creatoare, ştiinţifice a studenţilor.

Concomitent, seminarul îndeplineşte şi rolul de bilanţ mai mult sau mai puţin complet al unei activităţi independente şi al rezultatelor ei, precum şi funcţia de control, pentru că el oferă numeroase indicii de apreciere a cuantumului şi a valorii cunoştinţelor acumulate.

Succesul seminarului universitar depinde de o seamă de factori:

- formele şi metodele de desfăşurare;
- nivelul de pregătire al studenţilor;
- climatul asigurat în timpul activităţii;
- priceperea conducătorului de seminar de a stimula şi antrena studenţii la o dezbatere vie;
- numărul de studenţi din care se constituie grupa de seminar etc.

Cu privire la mărimea grupului şi componenţa sa, este bine să se ştie că în grupele mari, de pildă, antrenarea majorităţii studenţilor la dezbatere este dificilă, uneori irealizabilă; de asemenea, există mari inegalităţi în nivelul de pregătire al studenţilor reuniţi în aceeaşi grupă.

Experienţa universitară pledează în favoarea acelor seminarii în care conducătorul dirijează dezbaterea conform conţinutului tematicii şi al obiectivelor urmărite, studenţii având posibilitatea şi fiind stimulaţi să-şi expună opiniile, să se întregească şi să se corecteze unii pe alţii. Pentru aceasta, conducătorul trebuie să recunoască studentului şi dreptul de a greşi, să insiste cu tact atunci când studenţii nu sesizează eroarea, să intervină stimulativ când dezbaterea se află în impas, să clarifice problemele rămase neclarificate numai după ce sunt epuizate posibilităţile studenţilor. O iniţiere în conducerea discuţiei colective este necesară. Ar trebui mai întâi - spune I. Radu - să ne debarasăm de opinia simplistă că discuţia - la fel ca respiraţia şi mersul - ar fi un lucru pe care oricine îl poate efectua fără efort sau cunoaştere a metodei.

Experienţa, ca şi studiile întreprinse pe această temă, au scos în evidenţă o seamă de cerinţe şi precepte privind desfăşurarea discuţiei, cu care ar trebui înzestrat conducătorul de seminar.

Se înţelege că, sub raport teoretico-metodologic, seminarul nu trebuie să fie simpla repetare a prelegerilor spuse sau scrise. În seminar se realizează o explicare critică şi o aprofundare a unora dintre ideile anunţate în prelegere. Apoi, rolul seminarului este de a întregi studierea obiectului cu aspecte noi, necuprinse în prelegere, de a iniţia studenţii în ştiinţa, metodologia şi tehnica cercetării. Prin metoda sau forma de desfăşurare, seminarul trebuie să le ofere posibilitatea să-şi expună punctele de vedere, să se întrebe şi să întrebe, să aprecieze critic argumentele aduse în favoarea unei idei sau alteia.

În funcţie de anul de studiu, de specificul temei, de obiectul de studiu, de scopul urmărit, se folosesc diferite modalităţi de realizare a seminarului: „dialogul între doi parteneri", „metoda dezbaterii", „procedeul disputei pro şi contra" etc.

Literatura de specialitate oferă o paletă largă de forme de lucru pentru realizarea seminarului la cote mulţumitoare. În continuare, menţionăm ca deosebit de eficiente următoarele tipuri de seminar:

1. Seminarul introductiv, de orientare;
2. Seminarii de cunoaştere, studiere şi aprofundare:
   - seminarii bazate pe referate şi dezbateri;
   - seminarii bazate pe dezbateri cu structură/plan anunţat anterior;
   - seminarii bazate pe dialog şi confruntare;
   - seminarii bazate pe dezbatere cu grupe oponente;
   - seminarul problematizat.
3. Seminarii de cercetare:
   - seminarul exegetic/hermeneutic;
   - seminarul de cercetare bazat pe tehnica grupului creativ.
4. Seminarii aplicative:
   - seminarul bazat pe studiul de caz;
   - seminarul bazat pe jocul de rol;
   - seminarul bazat pe valorificarea experienţei profesionale şi sociale a studenţilor.

Prezentăm în continuare cele mai importante metode şi tehnici activ-participative de grup, recurgând la taxonomia următoare:

1. Metode şi tehnici de stimulare a analizei şi rezolvării problemelor grupurilor sociale sau de consolidare a cunoştinţelor acumulate:
   - Studiu de caz;
   - Jocul de rol;
   - *T-Groupul (Training Group);*

- Grupul intensiv sau de întâlnire;
- Grupul de pregătire;
- Grupul de sensibilizare.

2. Metode şi tehnici de stimulare a discuţiilor în grup:
   - Discuţia progresivă sau evolutivă;
   - Discuţia liberă;
   - Tehnica riscului;
   - Philips 6/6;
   - Discuţia panel;
   - Colocviul în grup;
   - Forumul;
   - Interviul de grup;
   - *Buzz-sesion*.
3. Metode şi tehnici de stimulare a creativităţii membrilor grupului:
   - Brainstormingul;
   - Sinectica;
   - *Brainwritingul* sau 6/3/5;
   - Caietul de notiţe personal sau al grupului;
   - *Sleep-writingul;*
   - Echipa de reacţii sau de opoziţie.

Bibliografie

Astolfi, J.P., Develoi, M., 1991, *La didactique des sciences*, PUF, ed. a II-a, Paris.
Bruner, J., 1990, *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., Bucureşti.
Ionescu, M., 1996, *Preocupări pentru pedagogia învăţământului superior la UBB*, in „Forum", nr. 4-6.
Salade, D., 1995, *Educaţie şi personalitate*, Ed. Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca.
Ştefanovici, F., 1974, *Psihologia şi tactul pedagogic al profesorului*, E.D.P., Bucureşti.
* * * 1995, *Legea învăţământului*, in „Monitorul Oficial al României".
* * * 1996, *Regulamentul pentru organizarea şi funcţionarea Departamentului pentru pregătirea profesorilor*, Ministerul Învăţământului.
* * * 1996, *Regulamentul şi Charta Universităţii „Babeş-Bolyai"*.
* * * 1996, *Studiul individual al studentului*, Universitatea „Babeş-Bolyai".

TRADIŢIA UNIVERSITĂŢII ROMÂNEŞTI

Petre ANDREI
Ce este universitatea şi care e menirea ei? 145
Dimitrie GUSTI
Universitatea socială 151
Ştefan BÂRSĂNESCU
Ideea de universitate şi libertatea academică 155
Andrei COSMOVICI
Universităţile din trecut – reper pentru cele de astăzi 158
Adrian NECULAU
Universitatea în concepţia profesorului Ştefan Bârsănescu 166

Ce este universitatea şi care e menirea ei?

Petre ANDREI

Filosoful Schelling a susţinut că universitatea trebuie să formeze numai oameni de ştiinţă, cercetători, şi nicidecum profesionişti, deoarece scopul ei este de a spori potenţialitatea conştiinţei, nepreocupându-se de nici un alt lucru care ar putea coborî demnitatea ştiinţei pure. Este, desigur, o concepţie frumoasă şi atrăgătoare, căci nimic nu poate întrece în splendoare ştiinţa pură şi adevărul. Nu trebuie să se uite însă nici un moment că întreaga cultură a popoarelor este în funcţie nu numai de idei pure, ci şi de realitatea socială. Situaţia economică, formele sociale, clasele, viaţa spirituală dintr-un anumit moment, iată atâtea elemente care determină în mod necesar structura culturii şi a tuturor instituţiilor ştiinţifice.

Privind prin această prismă menirea universităţii noastre, înţelegem uşor pentru ce nu ne putem opri la vechea concepţie schellingiană. Universitatea de azi trebuie să urmărească un scop mai complex şi mai multilateral. De aceea, pe lângă *cercetarea ştiinţifică şi crearea ştiinţei*, care formează esenţa ei şi îi justifică dreptul la existenţă, universitatea trebuie să-şi propună încă două ţinte, şi anume: *formarea personalităţii spirituale a studentului şi pregătirea pentru o profesiune*.

Dacă asupra primelor două scopuri există un *consensus* general, în ce priveşte cel de-al treilea, părerile exprimate sunt foarte împărţite, iar argumentele aduse pro şi contra se întemeiază pe serioase consideraţii referitoare la rostul universităţii. Nu putem tăgădui că tendinţa de a face pregătirea profesională a studenţilor a contribuit adeseori la coborârea nivelului studiilor universitare. În unele părţi, universitatea a fost considerată, în consecinţă, ca o instituţie destinată să formeze funcţionarii necesari statului, pierzându-se din vedere scopul fundamental pentru care s-au creat universităţile. Împrejurări diferite şi multiple au impus ca pentru o sumedenie de funcţii să se ceară astăzi o înaltă cultură academică, deşi nu ar fi poate absolută nevoie de aceasta pentru buna şi conştiincioasa îndeplinire a serviciului. În acelaşi timp, starea economică critică a favorizat afluxul tinerilor către universitate, pentru că titlul universitar dă speranţa şi posibilitatea de a ocupa mai uşor funcţii în stat.

Exagerarea acestei tendinţe către pregătirea profesională este însă periculoasă pentru universitate, deoarece ea îi poate deforma spiritul şi o poate abate de la menirea ei fundamentală. În ultimul timp, în mai multe ţări, universităţile par a fi servit mai mult pentru a scoate profesionişti decât oameni de ştiinţă. Eduard Spranger mărturiseşte impresia sa că examenele universitare nu mai constată acum maturitatea ştiinţifică a candidaţilor, ci mai mult pregătirea lor pentru anumite profesiuni şi funcţii[1]. Şi aceasta în universităţi cu veche tradiţie academică şi cu trecut glorios, cum sunt cele germane!

De aceea profesorii trebuie să vegheze, iar studenţii să nu-şi însuşească exclusiv acest scop practic, mărginindu-şi munca şi străduinţa lor numai la realizarea lui, căci atunci ei degradează spiritul universitar şi îl omoară. În orice ţară care se găseşte la începutul dezvoltării unei culturi mai înalte, este firesc ca dragostea de ştiinţă pură să nu fascineze

1. Spranger, E. *Über Gefährdung und Erneuerung der deutschen Universität*, Leipzig, 1930.

decât câteva exemplare alese, care la rândul lor insuflă această pasiune şi altora. De aceea, dacă noi am concepe universitatea numai ca un înalt institut de cercetare şi creaţie pur ştiinţifică, nu ştiu ce populaţie studenţească ar mai avea universitatea românească. Spranger, dându-şi seama de necesitatea unei temeinice pregătiri profesionale, preconizează înfiinţarea unui *colegiu*, a cărui menire ar fi tocmai aceasta şi care ar completa astfel universitatea, punând-o în situaţia de a face faţă şi cerinţelor vieţii moderne de stat[2]. Dacă astfel se pune problema în Germania, unde universităţile datează de sute de ani şi unde cultura are o vechime şi un bogat trecut, cu atât mai mult se impune la noi. Dar în ţara noastră nu poate fi vorba de crearea unor instituţii noi cu menire pur profesională, alături de universităţi. De aceea universitatea românească trebuie să-şi îndrume activitatea înspre cele trei scopuri anunţate mai înainte, pe care le poate realiza perfect printr-o bună şi metodică organizare a sa.

Universitatea trebuie să urmărească, în primul rând, *cercetarea şi creaţia ştiinţifică*. Acestea constituie cele mai înalte şi mai nobile scopuri ale ei. Ştiinţa are un caracter dinamic, ea nu este niciodată ceva devenit şi sfârşit, ci se reduce, în esenţa ei, la o serie de probleme care se cheamă una pe alta şi care frământă la infinit spiritul. Cercetând legăturile cauzale şi raporturile de succesiune ale fenomenelor, descoperim întotdeauna alte aspecte şi posibilităţi de a stabili noi legături între ele şi astfel ştiinţa îşi deapănă mereu firul problemelor sale. Cercetător veşnic neîndestulat, problema pe care ai rezolvat-o e numai un popas pe un drum al cărui capăt nu-l vei vedea niciodată! În laboratorul savantului se disecă realitatea, se întrezăresc soluţii, se descoperă adevăruri şi se formulează chestiuni noi. Inteligenţa, spunea Kant, e ţara adevărului, o ţară însă „înconjurată de un ocean vast şi furtunos, o adevărată împărăţie a iluziei, unde dese şi numeroase ceţe, bănci de gheaţă fără rezistenţă şi gata de topire dau aspectul înşelător al unor pământuri noi şi atrag neîncetat prin zadarnice speranţe pe navigatorul care visează descoperiri, angajându-l în aventuri de la care nu se poate abţine şi pe care totuşi nu le poate duce la sfârşit vreodată"[3].

Profesorul universitar apare astfel pe primul plan, misiunea lui fiind de a prinde adevărul, de a descoperi forme noi ale realităţii, atrăgând cu dânsul pe acest drum şi pe tinerii studenţi. În modul acesta, universitatea devine un adevărat atelier de muncă şi creaţie ştiinţifică[4].

Fără îndoială că universitatea suferă în mod constant influenţa societăţii şi a statului, îmbrăcând uneori forme neaşteptate şi neconcordante cu menirea ei, aşa cum din nefericire se poate vedea chiar în sec. XX. Întotdeauna instituţiile de cultură, oricât de departe s-ar ţine de pulsaţia politică a vieţii sociale, nu reuşesc să se sustragă influenţei acesteia. Se poate spune oare că şcoala sec. XVIII nu a reflectat idealurile politice ale acestei epoci? Concepţia statului liberalist nu a determinat şcoala personalităţii şi a umanismului? Iar în zilele noastre, organizarea şcolii sovietice şi a celei fasciste nu se face după idealul politic al acestor ţări? De la formele sale medievale şi până astăzi, universitatea s-a transformat şi ea necontenit, adaptându-se vremurilor.

Dar oricâte variaţii ar suferi în structura şi organizarea sa, universitatea nu trebuie să piardă din vedere ceea ce formează substanţa ei: *realizarea creaţiei ştiinţifice şi a spiritualităţii*, care rămân pentru universitate adevărate scopuri în sine[5].

Într-un astfel de atelier ştiinţific lucrează ca maestru profesorul, de la care se împărtăşeşte ca ucenic studentul, primind de la el impulsiuni şi îndrumări[6]. Acolo trebuie să înveţe studentul a cunoaşte esenţa obiectivă a ştiinţei, înţelegând că legea supremă a ei

2. *Ibidem*.
3. Kant, Im. *Kritik der reinen Vernunft*, p. 250.
4. Paulsen, Fr. *Gesammelte pädagogische Abhandlungen*, herausgegeben von Spranger, Berlin, 1912, p. 156.
5. Jaspers, K. *Die Idee der Universität*, Berlin, 1923.
6. R. v. Lilienthal, *Nationale Aufgabe der Universitäten*, Leipzig, 1906.

porunceşte depăşirea eului propriu, neglijarea dorinţelor subiective şi supunerea desăvârşită faţă de cerinţele severe ale ştiinţei. Raţiunea rece, obiectivă, devine pasionată, eroică, atunci când este vorba de găsirea şi apărarea valorii supreme a adevărului, care nu este util poate, dar pentru care cercetătorul şi-a încordat toată fiinţa sa. Perspectiva istorică ne arată alese exemplare de oameni de ştiinţă care s-au jertfit pentru adevăr. Cum nu se poate concepe viaţă fără instinct şi fără mişcare, cum nu se poate înţelege creaţie fără iubire, nu putem gândi nici ştiinţă fără o pasiune, pasiunea adevărului. *Nu există ştiinţă fără un ethos al adevărului*, zice cu dreptate Dyroff[7].

Dacă profesorul îşi limitează activitatea numai la expunerea doctorală şi rece a unor cunoştinţe acumulate, el nu-şi îndeplineşte misiunea, căci el trebuie să trezească puteri noi, făcând din ştiinţa sa o forţă vie, care să pătrundă în spiritul studentului şi să-i învăluie toată persoana, deschizându-i orizonturi noi şi arătându-i ţinte mai înalte, mai luminoase, mai nobile. Universitatea nu are scopul de a face din tinerii studenţi nişte savanţi. Ea nici nu poate face aceasta, deoarece în acest scop se cere timp mult, cercetări migăloase, şi acestea le fac cei care devin savanţi, în laboratorul sau cabinetul lor de lucru. Universitatea trebuie să deprindă, în schimb, pe studenţi cu *metoda ştiinţifică de lucru* şi să trezească în suflet pasiunea pentru *ştiinţă* şi *gândire*.

De altminteri şi vârsta studenţească e potrivită numai pentru o astfel de pregătire. Profesorul trebuie să nu uite că mai presus de rezultatul ajuns e *dorul nesfârşit de a cerceta*, e setea nepotolită de a pătrunde în sfera misterioasă a marelui Necunoscut.

Ştiinţa poate apărea rece şi neîmblânzită faţă de evenimentele vieţii, în care durerea şi suferinţa se împletesc necontenit cu veselia şi voioşia. Ştiinţa nu se preocupă de aceste pulsaţii variate ale simţirii omeneşti, ea urmăreşte numai elemente, combinaţii, legi raţionale. De aceea pentru savant totul se reduce la o problemă de raţionament. Privit sub acest aspect, savantul poate fi crud, neînţelegător, străin de lumea în care trăieşte, un fel de schelet care-şi plimbă oasele, cum zice Nietzsche, or tinereţea are oroare de schelete şi de moarte.

Savantul, mânat de acel *demon sufletesc*, care-l duce pe cărările necunoscutului, însufleţindu-l, *transfigurându-l* şi dându-i puteri nebănuite de intuiţie, este consumat de un foc interior, *de pasiunea cercetării*, de dragostea lucrului său. Aceasta trebuie s-o transmită profesorul studentului său, lăsând ca mai târziu exuberanţa vieţii să se lupte cu raţiunea rece şi calmantă. Numai astfel prin ştiinţă se formează şi un caracter moral, transformându-se ideea de jertfă în realitate. Adevărul e constrângător şi rece, el poate înşela aşteptările noastre, poate spulbera iluzii mângâiate multă vreme, este implacabil faţă de durere sau de bucurie, dar e pasionat prin teribila impulsiune pe care o trezeşte în cercetător şi care face din el un posedat. Goana după adevăr este poate mai frumoasă decât adevărul însuşi. O astfel de atmosferă trebuie să creeze profesorul în universitate.

La rândul său, studentul va trebui să înveţe a cerceta, pe lângă legăturile materiale ale lucrurilor, înlănţuirea conceptuală a problemelor, ceea ce constituie esenţa muncii ştiinţifice, respectând întotdeauna cu sfinţenie *obiectivitatea*. Chiar în ştiinţele sociale şi politice, unde subiectivul şi obiectivul sunt mai greu de delimitat, atât profesorul, cât şi studentul trebuie să înlăture orice idee care ar fi inspirată de pasiune omenească, tendenţioasă, făcând o clară demarcaţie între *punerea unei probleme, cunoaşterea faptelor* şi *aprecierea lor*. De aprecieri şi judecăţi subiective, interesate, trebuie să se lepede şi profesorul, şi studentul[8].

Adevărul este însă posibil numai acolo unde există libertate, unde nici cugetarea, dar nici expresia ei nu suferă vreo îngrădire, încât s-ar putea spune că libertatea coincide cu spiritualitatea în formele sale cele mai înalte. Libertatea dă putinţa de diferenţiere şi înnoire, fiind cea mai proprie stare pentru manifestarea originalităţii. Poetul Milton protesta odinioară contra piedicilor care se puneau gândirii şi scrisului, făcând o caldă

7. Dyroff, A. *Wege und Abwege der Universitätsreform*, Karlsruhe, 1928.
8. Weber, M. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen, 1922.

apologie libertăţii. „A ucide un om înseamnă a distruge o creaţie raţională, dar a înăbuşi o carte bună înseamnă a distruge raţiunea însăşi", zicea dânsul, exprimând convingerea intimă şi adâncă a oricărui adevărat intelectual. Libertatea este o condiţie esenţială pentru viaţa universităţilor. Oricine încearcă să înăbuşe libertatea ştiinţifică păcătuieşte în contra culturii umane în genere şi întârzie dezvoltarea civilizaţiei. Nu se poate subordona adevărul faţă de utilitatea de moment, de aceea trebuie să existe anumite graniţe pe care puterea şi autoritatea să nu le treacă niciodată. Aceasta cu atât mai mult cu cât adevărul tot triumfă. Toată lumea constată astăzi „ineficacitatea persecuţiilor creştinilor ordonate de Nero şi Diocleţian" [9]. Iar grozăviile Inchiziţiei medievale n-au putut împiedica dezvoltarea şi răspândirea noilor adevăruri ştiinţifice. Au pierit arşi pe rug oameni de ştiinţă, cărţile lor au fost cenzurate, dar adevărul susţinut de ei tot a triumfat.

Faptele se petrec aşa cum se petrec şi fiecare le interpretează „în lumina experienţei sale – or, a suprima experienţa cuiva înseamnă a suprima în acelaşi timp personalitatea sa" [10]. De aceea Locke, Hume, Voltaire au susţinut dreptul la libertate în gândire şi cercetare.

Această libertate universitară are însă sensuri diferite şi bine definite pentru profesor şi student, căci dacă pentru cel dintâi ea înseamnă dreptul de a propune ştiinţa fără a i se impune de nimeni o anumită concepţie sau fără a fi împiedicat de a expune rezultatele cercetărilor sale, pentru student libertatea academică este posibilitatea de a-şi conduce studiile cum crede dânsul mai bine şi de a alege ştiinţele pe care le preferă. Fichte spunea în anul 1811, în cuvântarea sa de rector, că *nu se poate numi student decât acela care studiază, libertatea academică neconfundându-se cu dreptul de a nu face nimic sau cu libertinajul*. Libertatea aceasta înseamnă numai libertatea de a învăţa şi de a face cercetări după aptitudini şi preferinţe.

Pe lângă pregătirea ştiinţifică, *universitatea trebuie să formeze şi personalitatea spirituală a studentului*. Îndeobşte e ştiut că universitatea nu dă cultură generală şi nici nu este un institut de educaţie. Ea nu poate influenţa asupra omului decât dezvoltând simţul adevărului şi devenind chiar prin aceasta moralizatoare. Orice adevăr descoperit pune pe cercetător într-o stare de înaltă emoţie sufletească, indiferent de valoarea de utilitate a lui şi, cu fiecare pas făcut înainte, el simte bucurii superioare, bucurii moralmente sănătoase, cu expresia fericită a lui Poincaré. Dacă ţinem seamă de faptul că omul de ştiinţă priveşte totdeauna lucrurile sub aspectul generalităţii, neglijând tot ceea ce este particular şi subordonând interesele individuale celor generale, înţelegem uşor cum se formează prin ştiinţă un înalt spirit moral. Acestea îl îndreptăţesc pe Poincaré să susţină că „ştiinţa poate fi indirect un ajutor al moralei" [11]. Ştiinţa sporeşte în om conştiinţa demnităţii şi valorii sale, dar îi arată în acelaşi timp cât de mic este domeniul cunoscutului faţă de acela al misterului. „Cu cât învăţ mai mult, cu atât misterul devine mai profund şi mai vast", spunea Ruskin, accentuând asupra stării sufleteşti speciale în care se găseşte cercetătorul, asupra modestiei naturale a adevăratului om de ştiinţă. Prin urmare, dacă universitatea nu face educaţie în sensul obişnuit al cuvântului, ea dezvoltă în schimb calităţi morale superioare prin mijlocirea ştiinţei [12]. Am spus mai înainte că *universitatea trebuie să formeze personalitatea spirituală a studentului*. Ce înseamnă aceasta?

Este constatat că pe scara vieţuitoarelor, cu cât ne urcăm spre treptele de mai sus, cu atât funcţiunile fiziologice sunt mai complicate şi organismul mai dezvoltat. Paralel cu aceasta se observă însă că şi relaţiile cu mediul înconjurător sunt mai variate şi mai multiple, pentru că viaţa spiritului dobândeşte o dezvoltare mai mare. De la primele vieţuitoare, care au numai impresii de moment nelegate între ele, unde, cu alte cuvinte, există o viaţă psihică intermitentă, se ajunge treptat-treptat la fiinţe la care impresiile se

9. Laski, H. *La Liberté*, trad. de A. Dandieu şi R. Kiefé, Paris, 1938, p. 61.
10. *Idem*, p. 67
11. Poincaré, H. *Dernières Pensées*, Paris, 1913, p. 247.
12. Spranger, E. *Wandlungen im Wesen der Universität seit 100 Jahren*, Leipzig, 1913, p. 35.

succedă fără întrerupere şi care pot stabili legături între conţinuturi psihice depărtate în timp. De altminteri aceasta este caracteristica spiritului: mişcare continuă şi legături variate între idei. Nu putem recunoaşte existenţa spiritului acolo unde avem a face cu ceea ce este izolat şi haotic. Numai ceea ce nu e spiritual trăieşte momentul, zice Jaspers [13], analizând caracterele spiritualului. „Spiritul... ne sileşte să nu gândim lucrurile independent unul faţă de altul, ci să le raportăm între ele, să vedem contradicţiile şi să nu lăsăm izolată nici o idee" [14]. Aceasta pentru că spiritul în esenţa sa este sintetic, urmărind în orice moment o totalitate, un întreg ale cărui părţi le poate distinge, le poate analiza, dar care numai integrate într-un tot capătă fizionomia şi funcţiunea lor specifică. Ideea aceasta de „totalitate", care astăzi e foarte „en vogue" chiar în domeniul politicii, nu este ceva nou, ci a constituit un punct central în toată gândirea umană, de la începuturile ei. N-a fost sistem filosofic care să n-o fi afirmat, dar mai ales psihologia contemporană şi teoria cunoaşterii o accentuează şi explică pe baza ei întreaga viaţă sufletească şi fizionomia ei specială. A forma personalitatea spirituală a studentului înseamnă a-l deprinde să urmărească sinteze mai vaste în cugetarea lui, să vadă dincolo de impresia momentului, *să înţeleagă sensul totului şi să se înglobeze în acest tot la locul cuvenit*. Dar spiritualul nu este un lucru în sine şi noi nu-l cunoaştem decât în formele sale empirice de manifestare, deci în aspecte istorice. Ca atare, el are marca specifică a unei epoci şi apare în forme de conştiinţă corespunzătoare sensului istoric al acelui timp. Oamenii mari sunt de fapt expresia unei epoci anumite, ei poartă semnul timpului în care trăiesc şi-l imprimă mai departe tuturor formelor de manifestare socială.

Forţele care frământă spiritul sunt *ideile*, care apar astfel nu numai ca nişte *instrumente* de lucru ale spiritualităţii, ci şi ca nişte adevărate *impulsiuni* iniţiale ale sale. Iar ceea ce determină jocul ideilor pure este *iubirea de cunoaştere*. În atitudinea morală şi-n viaţa socială, rolul iubirii este netăgăduit, pentru că pe baza ei şi prin ea bestialitatea a fost înfrântă, ea a făcut din animal *om*. Pentru a înţelege oamenii, popoarele şi naţiunile în intimitatea lor, trebuie să cunoaştem ethosul lor, zice M. Scheler, adică sistemul de valori pe care îl admit şi care le serveşte drept normă de conduită. În acest ethos intră, desigur, un element de preferinţă, în care iubirea joacă un rol covârşitor, iubirea şi ura sau, în forme mai atenuate, simpatia şi antipatia. Gânditorul german Scheler consideră drept esenţial pentru ethosul cuiva „ordinea iubirii şi a urii" [15], extremele între care se mişcă nu numai viaţa noastră afectivă, ci chiar ideile noastre.

În cugetare şi creaţie a fost mai puţin accentuată iubirea, deşi întotdeauna de la sine înţeleasă. În mod sporadic, rareori expusă într-un sistem, iubirea a apărut uneori ca element cosmic, iar alteori ca factor epistemologic. Nu insist şi nu intru în dezvoltarea acestei probleme, amintesc doar că la greci au fost filosofi care au văzut în iubire nu numai ceva care întovărăşeşte procesul cosmic, ci chiar un agent de creaţie. În gândirea creştină, de asemenea, iubirea este un element activ-creator, de însemnătate cosmică. Aspectul epistemologic al iubirii îl afirmă cu tărie Platon, care construieşte filosofia sa pe baza acestui element. În dialectica platonică, ideea iubirii capătă chiar rol metafizic. Într-adevăr, iubirea, pentru Platon, face trecerea de la o cunoaştere simplă şi redusă la una complexă şi obiectivă, de la materie la Idee şi Esenţă. Eros-ul platonic îşi are originea în tendinţa omului de a deveni asemenea Nemuritorului. Acest Eros însuşi este ceva intermediar între finit şi infinit, între bine şi rău.

Scopul pe care îl urmăreşte el este binele şi fericirea, de aceea tinde către nemurire, întrucât instinctul de fericire cuprinde în sine şi dorinţa unei posesiuni eterne. Condiţia exterioară a iubirii este *frumosul*, care, prin forma sa armonioasă, trezeşte în suflet ideea şi dorinţa infinitului.

---

13. Jaspers, K. *Die Idee der Universität*, Berlin, 1923.
14. *Ibidem*.
15. Scheler, M. *Schriften aus dem Nachlass*, Berlin, 1933, p. 227.

Eros este ceva intermediar între muritor şi nemuritor, e un demon care întruneşte în sine toate însuşirile cele mai contradictorii, exprimând în acelaşi timp şi latura finită şi cea infinită a omului [16]. Dar acelaşi Eros, medie între divin şi uman, este totodată ceva intermediar între *Idee* şi *fenomen*, căci el le leagă pe acestea laolaltă. Dintre toate formele iubirii, cea mai înaltă, pentru Platon, este *iubirea de Idee*, care nu are în sine nimic material şi finit, iubirea de idee care produce ştiinţa şi virtutea, realizând nemurirea. Eros apare astfel ca un adevărat *instinct filosofic* şi ca o condiţie primordială a cunoaşterii.

Fără a i se atribui însemnătatea din antichitate, iubirea este şi în epoca modernă tot atât de apreciată. Goethe vede în ea un factor al cunoaşterii şi al creaţiei. Omul se străduieşte să cunoască ceea ce-i place şi-i drag, ori creaţia nu se poate concepe decât în legătură cu plăcerea şi jocul, cu libertatea şi atracţia [17]. Istoria marilor creaţii şi dezvoltarea culturilor ne arată că acestea au fost legate pretutindeni cu iubirea de cunoaştere, cu acea *joie de connaître* despre care vorbesc francezii. Nu există personalitate spirituală care să nu simtă în sine acest Eros. Toate problemele mari, spunea Nietzsche, cer neapărat o mare pasiune, *o mare iubire*. Adevăratul cercetător nu abordează problemele sale cu o curiozitate aridă, uscată, ci ia poziţie faţă de ele. În ele găseşte dânsul „destinul său, chinul său, dar totodată şi cea mai mare fericire a sa" [18]. Profesorul care nu caută să trezească în sufletul studenţilor săi această forţă divină sau demonică nu putem spune că şi-a făcut datoria. El are misiunea de a deştepta din somnolenţă pe tinerii care-l ascultă, lui îi revine sarcina de a pune în mişcare forţele spirituale, îndrumând către scopuri ideale sufletele dornice de a găsi un rost al vieţii lor. Prelegerea şi seminarul sunt mijloacele imediate care îi stau la îndemână şi care nu trebuie socotite numai ca simple obligaţii impuse de lege.

16. A se vedea mitul lui Eros în *Symposion*.
17. Scheler, M. *Moralia*, Leipzig, 1923.
18. Nietzsche, Fr. *Fröhliche Wissenschaft*, II. Aufl., p. 345.

UNIVERSITATEA SOCIALĂ *

Dimitrie GUSTI

Universitatea, gândită la început ca o instituţie religioasă, apoi ca unealtă de stăpânire politică şi privită astăzi numai ca un aşezământ de pregătire profesională, este de fapt o instituţie socială de o însemnătate mult mai adâncă.

Într-adevăr, universitatea nu este o simplă chestie de administraţie şi reglementare, de formalism fără cuprins, de cursuri pentru examene şi de examene pentru anumite cariere; ea este în realitate un sistem social de funcţii sociologice, politice şi etice şi de bogate şi elastice relaţii specifice, trebuind să fie cunoscute şi înţelese în totalul lor.

1. Universitatea are menirea să ajute în primul rând la formarea, îmbogăţirea şi înnobilarea structurii societăţii prin cultivarea ştiinţei. Iar ştiinţa, cu drept cuvânt socotită ca finalitate universitară, nu este o podoabă de rafinament ori un sport intelectual, ci este o forţă socială vie şi face parte întregitoare din fiinţa societăţii însăşi. Este oare nevoie a face apologia ştiinţei astăzi, când, mai mult ca altădată, ea este trebuincioasă vieţii popoarelor, transformându-i condiţiile materiale şi spirituale de dăinuire?

Ştiinţa timpului trebuie depusă, păstrată şi, prin creaţii noi, veşnic mărită la universitate. La cursuri se aduc la cunoştinţă ultimele rezultate ale cercetărilor ştiinţifice. Profesorul este prin definiţie *qui profitetur*, care se pronunţă adică făţiş şi cinstit pentru tot ce găseşte el că este adevărat şi drept.

Dar profesorul nu este numai o „arhivă vie", unde se zăvorăsc cunoştinţele epocii, căci el este înainte de toate *qui suam sententiam profitetur*, care aderă, adică are năzuinţa de comunica rezultatele cercetărilor sale proprii.

Caracterul specific de înaltă instituţie culturală îl dobândeşte universitatea tocmai prin răspândirea şi cunoaşterea metodei de cercetare, prin a cărei bună întrebuinţare s-a ajuns la temeinicia adevărului ştiinţific. Această artă de a descoperi – *ars inveniendi* – se învaţă în seminarii, clinici şi laboratoare. Să ne închipuim, ceea ce e cu neputinţă, închiderea acestor instituţii universitare; universitatea s-ar scoborî atunci la o simplă şcoală secundară!

Învăţământul universitar este deci în esenţă o metodă, având ca scop ultim a ridica spiritele deasupra cunoştinţelor tradiţionale, de amănunt, pentru a le face vrednice de acea demnitate care este facultatea de a cugeta prin sine însuşi şi de a naşte idei personale. În acest fel, prin obişnuinţa de a fi conştiincios, prin conştiinţa responsabilităţii oricărei afirmări bine cumpănite, prin stăpânire de sine, prin modestie şi demnitate se creează caracterele şi acea elită de care societatea contemporană are atâta nevoie, pe care o aşteaptă şi care totuşi întârzie să vină!

Încă de mult, această funcţie etică a universităţii a fost recunoscută. Aşa bunăoară, în universităţile medievale domnea obiceiul ca după examenul de doctorat candidatul să săvârşească o serie de ciudate scene simbolice, pline însă de adânci înţelesuri. Doctorandul păşea primele trepte ale catedrei, ceea ce însemna că doreşte a ieşi din lumea ucenicilor pentru a intra în aceea a magiştrilor; îşi punea pălăria de doctor pe cap, semn de

---

* *Cuvânt introductiv* la „Călăuza Studentului", 1928.

libertate ; deschidea o carte, arătând prin aceasta că va cinsti învăţăturile vechi ; închidea apoi cartea, adică îşi vădea în acelaşi timp neatârnarea faţă de aceste învăţături ; îşi împodobea mâna cu un frumos inel, simbol de logodnă cu una dintre facultăţi, şi era, în sfârşit, îmbrăţişat de decan, ca dovadă de înnobilare şi de intrare definitivă în lumea egalilor, a magiştrilor. Iată şase acte simbolice : *cathedra*, *pileus* (pălăria), *liber apertus* (carte deschisă), *liber claustus* (carte închisă), *annulus* (inel) şi *osculum* (îmbrăţişare), care însemnau : emancipare, libertate, respect pentru tradiţie, dor de înnoire, înnobilare, egalitate ! Iată un ceremonial al unei solemnităţi academice menit a pildui în chip intuitiv marele preţ etic al vieţii academice de pretutindeni şi de totdeauna !

În această sferă de idei se înţelege cu toată limpezimea de ce concepţia vulgară a universităţii ca o fabrică de diplome este din temelie greşită.

Desigur, niciodată împărţirea muncii sociale n-a fost mai mare ca astăzi şi deci niciodată societatea n-a cerut o mai mare ierarhie de funcţionari şi de profesionişti ce trebuie să dovedească însuşiri speciale, corespunzătoare deosebitelor şi nenumăratelor diferenţieri sociale.

Pentru ca pregătirea profesională să nu ajungă un simplu meşteşug meschin şi empiric, ea va trebui să fie pătrunsă de spiritul ştiinţific. Prin ştiinţă pentru practică, iată lozinca universităţii. O bună organizare a muncii ştiinţifice asigură tradiţia metodei şi constituţia cadrelor profesionale necesare dăinuirii unei societăţi. Căci, încă o dată, universitatea nu are a forma titraţi, ci forţele vii ale neamului.

Universitatea are chemarea, cu alte cuvinte, a da societăţii şi statului pe conducătorii ei fireşti în toate direcţiile şi pe toate tărâmurile. Căci dacă democratismul este o activitate şi o responsabilitate a masei pe tărâmul economic, cultural şi politic, în deosebire de responsabilitatea şi activitatea adunată numai în persoana monarhului absolut ori a unei clase privilegiate, nu poate fi înţeleasă o democraţie adevărată fără directori de conştiinţă bine pregătiţi şi fără îndrumători ai opiniei publice de toate gradele şi de toate felurile, conştienţi de menirea lor de conducători.

În acest scop este, desigur, grabnică încetăţenirea culturii sociale şi politice, acum aproape inexistentă, în universitate.

2. Universitatea a jucat totdeauna un rol politic însemnat în viaţa istorică a popoarelor. Pretutindeni în istoria ultimilor 800 de ani ai Europei s-au creat universităţi nu numai ca o urmare logică a marilor mişcări culturale, dar, mai ales, ca *instrumentum dominationis*, ca mijloc de înrâurire şi afirmare politică. Aşa s-au întemeiat universităţi pentru consolidarea unei situaţii de politică internă, cum a fost bunăoară, pentru a da numai două pilde, crearea Universităţii din Bruxelles ca reacţie împotriva instituţiilor clericale din Belgia ori a Universităţii din Londra ca reacţie împotriva vechilor universităţi conservatoare din Oxford şi Cambridge.

Dar istoria cunoaşte mai ales întemeieri numeroase de universităţi din motive de politică externă, pentru a consfinţi o biruinţă ori pentru a cumpăni o înfrângere ; amintim înfiinţarea Universităţii din Berlin după dezastrul de la Jena şi a celei din Strasbourg, după Sedan. Nu este nevoie însă a da exemplu străine. Universităţile din Cluj şi Cernăuţi, create de regimul ungar şi austriac, au avut şi un rol politic evident.

O bună dovadă de însemnătate politică a instituţiei universităţii ne oferă, în sfârşit, actualitatea internaţională. Se ştie că Societatea Naţiunilor, pe lângă opera ei cunoscută, de natură negativă, ce culminează în găsirea celor mai hotărâtoare mijloace pentru împiedicarea războiului, desfăşoară o impunătoare acţiune constructivă, mai puţin cunoscută, deşi, desigur, mai însemnată pentru că este mai profundă, anume a înlătura cauzele războiului şi a crea în schimb adevărata solidaritate economică şi spirituală între naţiuni. *Institutul internaţional de cooperaţie intelectuală* de la Paris s-a dedat numai rezidirii spirituale a lumii, iar în centrul preocupărilor acestui institut a fost pusă de la început problema universităţii[1].

1. Dovada acestor intenţii a făcut-o Institutul prin publicaţia cu titlul programatic „Bulletin des relations universitaires".

3. Vorbind despre funcţiile sociale, politice şi etice ale universităţii, rămâne deschisă întrebarea: în definitiv, ce este universitatea dacă acestea sunt funcţiile ei?

Prin numele generic de universitate se înţelege un total de lucruri, voinţe şi fapte, mai precis un sistem de relaţii structurale, şi anume: în afară, raporturile universităţii cu statul şi societatea, iar în interior, viaţa materială şi culturală academică, relaţia studenţilor cu autoritatea universitară şi, în sfârşit, legăturile studenţilor cu profesorii.

Universitatea depinde în mod direct de aceste relaţii. Organizaţie, planuri, bunăvoinţă, gânduri, cuvinte despre universitate, totul de reduce de fapt, la unificarea armonică şi fericită, a acestor relaţii vii şi dezvoltate.

Universitatea formează astfel o comunitate socială de viaţă şi de concepţie, care se înfăptuieşte prin strânsa conlucrare a profesorilor cu studenţii la acea operă obştească – monument ce se clădeşte de veacuri – care este ştiinţa.

Prin munca lor în comun, zi de zi, în seminarii, clinici şi laboratoare, se naşte un puternic sentiment de cooperare şi de solidarizare a sforţărilor noastre unite cu acelea ale tuturor contemporanilor şi chiar cu acelea ale înaintaşilor ori ale urmaşilor.

Cooperarea muncii dezinteresate, adâncite şi neîntrerupte dezvoltă în profesor şi student o frăţie sufletească ce este „cel mai frumos dar făcut omului după înţelepciune" şi care se exprimă prin cuvântul, plin de vrajă, prietenie.

Profesorul şi studenţii, prin egalitatea lor de năzuinţe închinate aceluiaşi cult al adevărului, se deosebesc între ei numai gradual, prin natura experienţei lor; profesorul este un student veşnic, iar studentul este prin definiţie *studiosus rerum novarum cupidissimus*[2], un profesor începător. Ei formează una şi aceeaşi familie: *universitas doctorum et scholarorum, corpus academicum, alma mater*[3].

4. Înainte de iniţiativa luată de Institutul de la Paris, Seminarul de Sociologie al Universităţii din Bucureşti a întocmit un „program studenţesc pentru organizarea vieţii universitare" şi a dat la lumină în acelaşi timp un chestionar care să stea la baza unei ample cercetări universitare (vezi „Arhiva pentru Ştiinţa şi Reforma Socială", 1924. *Programul* a fost apoi tradus şi publicat de Institutul de la Paris în al său „Buletin" amintit mai sus). Aceste lucrări, făcute cu un deosebit avânt de studenţii în sociologie din Bucureşti, au izvorât din convingerea, întemeiată ştiinţific, că, fără date precise asupra stărilor şi faptelor universitare şi studenţeşti, o bunăvoinţă ar rămâne suspendată în aer oricât ar fi ea de generoasă şi orice reformă ar alege pe calea aşa de lesnicios bătătorită a lipsei de îndrumări în dezlegarea adevăratelor probleme sociale studenţeşti.

Paralel cu activitatea teoretică a Seminarului de Sociologie s-a desfăşurat o acţiune de autoajutorare studenţească, din iniţiativa „Asociaţiei creştine studenţeşti" sub forma unei organizări numite „Opera de ajutorare studenţească". Autorul acestor rânduri a fost ani de-a rândul administrator-delegat al acestei opere studenţeşti; în urma experienţei câştigate, a ajuns însă la convingerea că o astfel de organizare, pentru a avea toate garanţiile de continuitate şi seriozitate şi pentru a avea prestigiul necesar, va trebui să dobândească un caracter de permanenţă, devenind instituţie universitară. În mai multe şedinţe, Seminarul de Sociologie a luat în discuţie modalitatea unei astfel de creaţii, iar în şedinţa senatului universitar din vara anului 1927, „Oficiul universitar" a luat fiinţă oficială, având un buget special, deşi cu totul neîndestulător, şi fiind adăpostit, până ce va avea un număr de săli proprii în palatul universităţii, într-o sală modestă a Seminarului de Sociologie.

În urma expunerii de doctrină de mai sus, importanţa „Oficiului universitar" vorbeşte de la sine, fără vreo pledoarie stilistică. El are menirea a înlesni şi înfăptui o temeinică politică socială studenţească, a reînnoi deci viaţa universitară, organizând-o şi transformând-o într-o universitate socială. Prima secţie a „Oficiului universitar", care se intitulează *Informaţii şi documente privitoare la viaţa universitară naţională şi în străină-*

2. „Sârguinciosul la învăţătură, foarte lacom de lucruri noi."
3. „Univeristatea învăţaţilor şi şcolarilor, corpul academicilor, mama care hrăneşte."

tate, va strânge documente şi pe baza lor va procura tot felul de informaţii privitoare la universităţi, facultăţi, şcoli speciale, programe, regulamente, taxe, burse, clinici, seminarii, laboratoare, biblioteci, examene, cămine, cantine, societăţi studenţeşti pe facultăţi, sportive, ştiinţifice ş.a.m.d., precum şi informaţii asupra manifestărilor vieţii culturale, economice, morale, religioase, politice, sociale de la noi şi din alte ţări.

Secţia a doua poartă un nume generic: *Asistenţa socială*, şi va tinde a dezlega o bună parte din problemele de ordin material ale studenţimii. Prin această secţie studenţii vor putea găsi, fără trudă pe cât cu putinţă, repede, mijloace de adăpost (indicaţii relative la locuinţă, cămine) şi de susţinere (meditaţii, funcţii în instituţii particulare şi publice, burse etc.). Tot această secţie va organiza un serviciu de librărie, punând la îndemâna studenţilor cărţi româneşti şi străine, reviste şi rechizite, toate cu preţuri sub cele din comerţ; tot aici se va organiza împrumutul cărţilor şi al cursurilor litografiate pentru examene, ca şi procurarea pe un preţ modest a cărţilor uzate.

Problema distracţiilor (spectacole, excursii), a unei săli de lectură, a bufetului, ca şi a corespondenţei (informaţii scrise, primirea şi înmânarea scrisorilor), vor intra de asemenea în sfera preocupărilor secţiei.

O atenţie deosebită se va da apoi sănătăţii (asistenţă medicală, consultaţii gratuite, dispensar medical), vilegiatură, sanatorii studenţeşti, educaţie fizică.

Problema, pe cât de delicată, pe atât de însemnată a *orientării de studii şi profesionale* va face obiectul secţiei a treia.

În sfârşit, secţia a patra va avea ca scop *anchete, studii şi publicaţii* privitoare la cunoaşterea riguros ştiinţifică a vieţii studenţeşti şi stabilirea de legături cu străinătatea, în special cu *Institutul internaţional de cooperaţie intelectuală* de la Paris, făcându-se propaganda pentru şcoala şi cultura românească, atât prin informaţiile directe ce se vor trimite, cât şi prin publicaţiile pe care le va îngriji şi edita.

„Oficiul universitar" se va strădui a-şi încorona opera de grabnică ajutorare morală şi materială a studenţimii prin propaganda activă ce o va desfăşura ca să se realizeze o *Casă a studenţilor*, care, situată în apropierea universităţii, să cuprindă săli de lectură, de muzică, de discuţii, o sală specială a ziarelor şi revistelor, asistenţa medicală gratuită, bufet, băi, ateliere de lucru manual, adăpost pentru excursionişti, cantină, săli de educaţie fizică, de jocuri etc. Cu alte cuvinte, o „casă" ce va ţine în strânsă legătură studenţimea, dând astfel posibilitatea unei vieţi cu adevărat academice, unde problemele vitale universitare ar putea fi obiectul zilnic al discuţiilor.

Iată ideea universităţii sociale, înfăţişată la începutul acestei schiţe, precum şi mijloacele ei principale de înfăptuire, cuprinse în programul de politică socială ce a inspirat înfiinţarea „Oficiului universitar".

O bună parte din acest program, o recunoaştem, este alcătuit astăzi din dorinţe şi speranţe. Să nădăjduim însă că va veni un an când el se va înfăptui prin efortul comun al autorităţilor, profesorilor şi studenţilor. Căci, fără îndoială, raţiunea suficientă a universităţii sociale nu poate rămâne în planuri fermecătoare, ci într-o politică socială conştientă şi efectivă.

Ideea de universitate şi libertatea academică*

Ştefan BÂRSĂNESCU

Este un fapt indiscutabil că azi se desfăşoară în sânul universităţilor şi în jurul lor un fenomen de însemnate proporţii. Unii doresc ca înalta societate să adopte imediat concepţiile social-politice ale epocii, pretinzând o adaptare rapidă a profesorilor, a învăţământului şi a metodelor la ordinea nouă a vieţii; alţii preferă o evoluţie lentă; unii, firi adânci şi reflexive, vor o evoluţie şi, poate, o convertire treptată ca rod substanţial al unor studii şi meditaţii lungi şi anevoioase, în timp ce alţii, naturi mai lirice, pline de entuziasm şi stăpânite de credinţa în necesitatea progresului rapid, pretind o convertire bruscă. Dacă toată divergenţa s-ar limita la diferenţa de mobilitate spirituală, manifestată numai în sfera universităţii, ea n-ar prezenta nici un element tulburător pentru viaţa instituţiei, la a cărei umbră gigantică mii de tineri îşi primesc cultura superioară an de an; ar fi cel mult un fel de „bătaie cu flori". Dar chestiunea a ieşit din cadrul ei universitar, devenind un obiect de discuţie publică, o temă a presei, un subiect de discursuri populare. Spectacolul este interesant şi el nu ne poate lăsa indiferenţi mai ales pentru motivul că mulţi angajează discuţii, folosind termeni şi punând probleme ca aceea a sensului universităţii, a libertăţii academice şi a altora care se leagă de ideea de universitate, fără să dea dovadă totodată de o cunoaştere justă şi fundată, aşa cum cere o chestiune atât de importantă. În aceste condiţii, am fost determinaţi să ne punem şi pentru noi problema: ce e universitatea? Ce sens are universitatea ca instituţie? Dar libertatea academică?

Mulţi din profesorii noştri – şi nu mă refer numai la cei direcţi, pe care i-am audiat, dar şi la cei de la care am învăţat studiindu-i *à fond*, ca de pildă E. Boutroux – ne-au recomandat, dându-ne şi un admirabil exemplu, de a lucra totdeauna în vorbire şi scris, cu noţiuni precise şi, în acest scop, de a examina în prealabil fiecare termen, precizându-i sensul *filologic* şi *istoric*, dacă vrem să ajungem la idei sigure şi profunde. Aceasta e norma ce ne va conduce şi mai departe.

Ce este universitatea? Ce înseamnă această instituţie de învăţământ superior, a cărei apariţie şi existenţă e indiciul că poporul sau provincia respectivă au ajuns la un înaintat grad de cultură?

Numele ei nu ne spune mult. Prin termenul *universitas*, romanii desemnau o colecţie de diferite obiecte sau o grupare de persoane formând un tot, căruia, pentru raţiuni de utilitate publică, i se atribuia o individualitate abstractă. Aşa, de exemplu, un edificiu, o colectivitate formau o *universitas*. Astfel se concepea universitatea la începuturile ei, în evul mediu, ca o masă de profesori şi şcolari (*universitas magistrorum et scolarium*).

Ca *instituţii*, universităţile sunt „cele mai mari monumente pe care ni le-a dat evul mediu", declară marele lor istoric Stephen d'Irsay, iar istoria lor este: „un aspect al acestei aventuri sumbre şi totuşi glorioase, al acestei formări a ideii solitare în gândire comună organizată; e istoria sufletului căutând să se exprime. În universitate, spiritul

---

* „Ethos", nr. 1-2, an III, 1946.

uman a găsit un mijloc admirabil de expresie şi de propagare, aşa încât istoria lor e în mare parte istoria gândirii contemporane"[1].

De la întemeierea lor şi până azi, universităţile au stat în slujba celor mai însemnate aspiraţiuni de cunoaştere a adevărului şi pentru servirea eroică a ideilor. Astfel, prin Facultatea de *Drept*, ele au urmărit să studieze *gândirea juridică a lumii*; prin cea de *Teologie* au încercat *să descopere ordinea supranaturală a lumii*, după care tânjeşte atât de mult spiritul nostru; prin Facultatea de *Medicină*, această fiică a caritaţii, ele au constituit centrul studiilor pentru apărarea vieţii, iar prin Facultatea de *Arte*, care a devenit mai târziu Facultatea de *Filosofie şi Ştiinţe*, au cultivat gândirea speculativă pentru a stabili *cunoaşterea şi ordinea morală a umanităţii*, ca şi *ordinea fizică* a cosmosului cu legile şi formele lui.

În universităţi s-a întâlnit spiritul oamenilor învăţaţi, care aveau *ceva de spus* lumii, cu spiritul tinerilor, mânaţi de nevoia de a-şi lămuri *întrebări* sau *de tendinţa de împlinire*, întreţinându-se astfel cultul magnific al valorilor culturale, făcându-se pregătirea tinerilor pentru marile cariere indispensabile societăţii şi dovedindu-se o sublimă aspiraţie pentru înnobilarea existenţei umane. Cine a cercetat trecutul universităţilor, cine a studiat de exemplu un Paulsen (*Geschichte des gelehrten Unterrichts*, 2 vol., Berlin, 1923) sau un St. d'Irsay (*Histoires de Universités*, 2 vol., Paris, 1933) e împins de fapte să constate că, acolo unde există o universitate, viaţa capătă contur, civilizaţia creşte, iar provincia intră în istorie. Cu ele sporeşte gradul de luciditate al ascultătorilor ei, care, la rândul lor, devin factori de iluminare a provinciei.

Pentru a-şi împlini rolul, universităţile au beneficiat de *libertas academica*, un principiu pe care mulţi îl repetă, dar puţini îl cunosc.

Se poate vorbi de o libertate academică a *profesorilor,* adică de dreptul lor de liberă predare. Învăţământul din universitate a păstrat ceva din lumea antică: un învăţământ laic şi liber, clerul, cu toată formidabila lui autoritate, păstrându-şi numai un drept de patronaj, care se manifesta la acordarea de grade, efectuată sub prezidenţia unui episcop sau a delegatului său. Totuşi, libertatea academică în ce priveşte profesorii nu era nemărginită. Profesorii depuneau un jurământ de supunere şi trebuiau să se conformeze prescripţiilor promulgate ale statutului universitar, cu deosebire în ce priveşte ţinerea lecţiilor şi forma lor. Pe chestiunea libertăţii s-au ivit conflicte, producându-se chiar lupte vii şi sângeroase, pentru că universitarii doreau să li se respecte libertatea de gândire. Când, de exemplu, astfel de conflicte s-au produs la Paris în 1244, papa a intervenit luând partea universităţii, iar când profesorii erau nemulţumiţi de purtarea autorităţilor, ei suspendau cursurile, ceea ce aducea o mare mâhnire studenţilor, intelectualilor şi populaţiei întregi. Unii profesori, dezamăgiţi de amestecul autorităţilor, părăseau localitatea: astfel, în aceste condiţii, prin părăsirea Parisului, unii profesori au mers în Anglia şi au întemeiat acolo universitatea din Oxford.

Conflictele pe chestiuni de idei între universitate şi restul lumii au fost în ordinea logică a lucrurilor. Intelectualul îşi dovedeşte această calitate printr-un maximum de *luciditate* şi de *răspundere*. El vede mai departe şi mai just decât masele, el discută mereu şi merge mai spre adâncul lucrurilor: el e de aceea mai critic, mai reţinut, şi, în mod firesc, nu poate marşa totdeauna cu curentele diverse ale vremii. Totuşi, ce enorme-s serviciile pe care el le face vremii şi oamenilor ei! Nimic nu poate deveni fapt istoric, dacă nu trece prin mintea unui intelectual, care să le teoretizeze. Numai el dă nivelul şi stabileşte sensurile fenomenelor sociale şi ale agenţilor lor; fără el, viaţa societăţii n-ar avea alt nivel şi altă semnificaţie decât o bătaie oarecare între doi indivizi. Luaţi-i, de exemplu, Athenei pe Socrate, Platon şi Aristotel cu şcolile lor – adevărate instituţii preuniversitare – şi vedeţi ce-ar mai rămâne din celebritatea ei. Procedaţi la fel cu Parisul sau cu Oxfordul, cu Heidelberg, Jena, Uppsala, Iaşi apoi reflectaţi în mod serios la consecinţe.

---

1. Cf. St. d'Irsay, *Histoire des Universités*, vol. I, Paris, 1933, pp. 1 şi 4.

Există şi o *libertate academică a studenţilor*. Cu privire la această libertate, Fichte dă relaţii care-s pline de înţeles. Libertatea academică a studenţilor înseamnă – după el – libertatea tinerilor de a urma ce cursuri vor, de a duce o viaţă fără constrângeri. Ea s-ar fi impus din două motive: întâi pentru că marii profesori nu voiau să se coboare la îndeletnicirea de supraveghetori şi pedagogi ai auditoriului, mai ales că dispreţuiau pe învăţătorii de la şcolile inferioare, care se îndeletniceau cu aceste lucruri; apoi, fiindcă şi tinerii, scăpaţi de uniforme şi constrângere, doreau un regim de libertate.

Oricât de interesante ar fi consideraţiile lui Fichte, ele nu-s suficiente pentru a ne lămuri ce înseamnă libertatea academică. În această privinţă, e mai bine să vedem ce ne spune istoria învăţământului superior.

În trecutul universităţilor, libertatea academică a studenţilor e un fenomen cu o lungă evoluţie. La început, el era dreptul studenţilor de a-şi alege rectorul, profesorii, de a hotărî singuri ce materii să audieze, de a-şi extinde cursurile universitare, facultăţile şi universităţile neexercitând nici un control asupra lor.

Treptat, conceptul a început să capete limite şi deci contur. Mai întâi, universităţile fixară statute, a căror respectare se impune studenţilor prin prestare de jurământ. Apoi, studiile se încheiară cu examene, pe baza cărora se distribuiau titluri de bacalaureat, licenţiat, magister şi doctor, ceea ce impunea studenţilor o muncă ordonată, concentrată şi în acord cu anumite norme. În fine, se făcură regulamente universitare izvorâte din dorinţa de a sprijini voinţa pentru studiu, stabilindu-se limite unei libertăţi anarhic conceptuale, aşa încât libertatea academică a studenţilor se restrânse la libertatea de alegere a studiilor şi la drepturile de instrucţie şi de gândire liberă.

Istoria universităţii ne mai pune în faţa unei noi constatări: pe întinsul oceanului de lupte pentru asigurarea existenţei, universităţile apar ca nişte insule de eroism, de abnegaţie şi idealism: de idealism al învăţăturii, al cercetării, al afirmării şi apărării adevărului şi creaţiei teoretice şi practice, al realizării frumosului, al punerii în lumină a valorilor sociale, morale, juridice şi religioase, stimulând în jurul lor o stare idealistă, de care societatea are cumplită trebuinţă mai ales pentru tinerii care aspiră la cariere înalte de conducere.

Aceasta este concluzia ce ne-o impune activitatea unor profesori ca Liebig, care a creat chimia agricolă, ca Pasteur şi Koch care, desfăşurând o muncă severă de laborator, au dăruit lumii cheia apărării vieţii. Ca Im. Kant şi mulţi alţii, până la Bergson, care ne-au învăţat să gândim mai adânc, să descoperim şi să preţuim frumosul literar (un Ravaisson sau Gundolf) sau ne-au ajutat să obţinem o imagine mai justă a lumii naturii (un Ratzel, Ritter, De la Blache etc.) sau să gustăm creaţiile altor epoci sau popoare (un Croiset, W. Jäger, Norden) sau să facă posibilă toată tehnica radiografică şi radiofonică (un Becquerel, Hertz, Maxwell şi Röntgen).

Faţă de acest măreţ rol, care totuşi n-a împiedicat uneori pe contemporani de a-i lăsa pe profesori să trăiască în lipsă, ba uneori chiar în mizerie, popoarele şi societatea rămân mereu debitoare savanţilor, iar lumea mare, de la muncitor şi până la omul de stat, adesea inocenţi de orice inventivitate, în înţelesul nedemagogic al cuvântului, e datoare să reflecteze la obligaţiile ei faţă de universitate.

La rândul său, universitatea e chemată să rămână la postul său fixat de istorie, împlinindu-şi mai departe menirea, căreia i se potrivesc atât de just versurile din Eschil:

„Aşa cum sunt, să fac nu pot,
Sărmanul, vai. Ce chinuri pătimesc.
Dând darul fără preţ celor ce mor.
În găunoasa vargă am răpit,
Al focului izvor ascuns, ce-i faur
De orice meşteşug şi pentru oameni
Supremul bine."

(Eschil, *Prometeu*)

Universitățile din trecut – reper pentru cele de astăzi

Andrei COSMOVICI

Legea învățământului, recent adoptată, constituie numai un cadru general. Reforma învățământului superior presupune cu deosebire, pe lângă numeroase precizări privind modul de predare și control, concursurile, dotările ș.a., schimbarea mentalității, atât a cadrelor didactice, cât și a studenților. În detalierea modificărilor ar fi o greșeală să adoptăm, fără discernământ, experiența unor universități din țări în care situația socială, culturală și economică diferă fundamental de cea existentă actualmente la noi. Tot așa de eronat ar fi să copiem și modul de desfășurare a învățământului nostru superior de acum 60 de ani. Pe de altă parte, studiul acestuia ne poate permite să tragem o serie de concluzii importante, dat fiind că, în perioada interbelică, universitățile noastre ajunseseră la nivel european.

Această convingere ne-a făcut ca, pe lângă lectura cărților referitoare la subiect, să efectuăm o cercetare empirică, discutând cu douăzeci și șase de persoane de înaltă cultură diferite aspecte ale vieții universitare dinaintea reformei din 1948. Dintre acestea, șaisprezece au făcut studii superioare (cel puțin un an), înainte de 1948, celelalte zece au urmat cursurile în perioada imediat următoare, când au putut cunoaște mulți profesori mai în vârstă, care au reușit să scape de epurările succesive, caracteristice acelor vremi. Personal, am început Facultatea de Istorie și Filosofie, secția de Filosofie, în 1947. Dintre cele douăzeci și șase de personalități chestionate, douăzeci și trei sunt profesori universitari (cu o singură excepție), iar trei nu predau în universități, dar au un nivel profesional foarte ridicat. În acest lot au fost cinci membri titulari sau corespondenți ai Academiei Române. Au fost reprezentate principalele domenii clasice de studiu ale universității, precum și Medicina, Politehnica și Agronomia. Au lipsit numai acelea din domeniul artistic. Marea majoritate a personalităților intervievate făcuseră studiile la Iași, câteva au urmat cursurile la București și una dintre ele la Cluj.

Convorbirile (care durau între 30 și 90 de minute fiecare) au vizat nu numai învățământul din trecut, ci și comparații cu acela de după 1948 și 1989. De asemenea, s-au făcut referiri și la universitățile occidentale de astăzi. Observațiile au coincis în mod esențial, neobservându-se divergențe, ci, mai degrabă, unele particularități specifice domeniului. Le vom trece, rezumativ, în revistă:

1. *Nivelul științific al cadrelor didactice*, în special al profesorilor, era foarte ridicat. Aproape toți făcuseră stagii de documentare și cercetare în Occident, îndeosebi în Franța și Germania. În marea lor majoritate erau autori de opere valoroase, apreciate și în străinătate, ei păstrând legătura cu oamenii de știință cunoscuți încă din perioadele lor de studiu sau de la congrese. Profesorul era la curent cu tot ceea ce apărea în specialitatea lui. Chiar cei mai puțin originali în lucrări erau totuși erudiți, îmbinând cultura de specialitate și cu multe alte cunoștințe din variate domenii, în special din cele conexe. Această pregătire era evident superioară studenților, încât inspira un profund respect, cineva spunând: „erau pentru noi niște semizei".

Existau şi excepţii, dar foarte rare. De pildă, Petrovici scria despre profesorul C. Leonardescu că „era un summum de insuficienţă" (Petrovici, 1966, p. 180). Însă Leonardescu preda la sfârşitul secolului trecut, or noi examinăm situaţia din anii '30, când universităţile noastre ajunseseră la nivel european. Desigur, în acea perioadă se puteau întâlni şi profesori fără calităţi pedagogice; unii dintre ei nu se distingeau nici printr-o creativitate deosebită, dar toţi erau extrem de bine informaţi.

Şi astăzi, desigur, avem numeroşi profesori, autori ai unor lucrări remarcabile, dar, pe de o parte, sunt mai puţini (mai ales în domeniul ştiinţelor umane), iar pe de alta, lucrările publicate de majoritatea lor nu se ridică la nivelul exigenţelor internaţionale. Situaţia se explică prin condiţiile create de dictatură: deprecierea rolului intelectualităţii, epurările masive din anii '40 şi '50, marile dificultăţi în ceea ce privea informaţia ştiinţifică, impunerea dogmatismului marxist-leninist, încorsetarea gândirii, selecţia cadrelor pe criterii politice, de origine socială sau de rudenie (cu mai marii timpului), încărcarea catedrelor didactice cu obligaţii profesionale, dar şi politice, sociale ş.a. (vezi D. Doboş).

2. *Activitatea pedagogică* a fost apreciată mult mai diferenţiat, fiindcă, pe lângă oratori de vază, erau şi savanţi care nu ştiau să expună în mod accesibil şi atractiv. Printre calităţile apreciate sunt: densitatea conţinutului, claritatea şi caracterul sistematic – la T. Maiorescu, A.D. Xenopol, Al. Philippide, Petre Andrei (după Petrovici, Bârsănescu). În alte cazuri impresiona verva, spiritul critic şi polemic (M. Ralea, după Iordan) sau pasiunea, înflăcărarea vorbitorului (P. Caraman). G. Călinescu folosea o metodă foarte utilizată azi în Occident: îmbinarea interpretării personale a textelor cu aceea efectuată de studenţii antrenaţi în discuţie.

În general, profesorii dădeau atenţie şi ţinutei vestimentare sobre, oficiale, încă un element de natură să impună respect.

Dar erau şi profesori care, în ciuda valorii lor spirituale, nu realizau expuneri interesante. Astfel, E. Speranţia spune despre C. Rădulescu-Motru că, deşi era substanţial şi metodic, lecţiile sale erau aride. Alţii se lăsau pradă asociaţiilor, încât nu se mai putea desprinde firul principal al ideilor. Era şi câte un caz de-a dreptul catastrofal: un chimist, de altfel cunoscut pe plan internaţional, scria repede pe tablă şi ceea ce scria cu mâna dreaptă ştergea imediat cu stânga, încât studenţii nici nu înţelegeau, nici nu puteau nota nimic. Cu toate aceste deficienţe pedagogice, erudiţia, sclipirea unor idei, conştiinţa că în faţa lor vorbeşte o personalitate remarcabilă aveau o mare influenţă educativă, stimulativă.

La lecţiile de fizică şi chimie, cursul era însoţit frecvent de experimente demonstrative, obicei care pare a fi dispărut astăzi. Nu mi s-a furnizat o explicaţie clară. N-ar fi nimic dacă în locul experienţei s-ar proiecta un film în care ea să fie prezentată pe ecran, dar sunt foarte puţine institute având dotarea necesară şi posibilitatea de a utiliza filme didactice. Acestea sporesc însă mult accesibilitatea prelegerilor. Poate că matematizarea ce covârşeşte astăzi ştiinţele a dus la minimalizarea demonstraţiilor, experimentelor, dar acolo unde se pregătesc cadre didactice pentru liceu ele ar constitui o stringentă necesitate.

Cursurile pe care le ţinea săptămânal un profesor erau în număr de două-trei. Durata unui curs varia foarte mult. De obicei ţinea o oră şi jumătate, fără pauză. Unii însă predau două ore în şir, durată pe care, câteodată, o depăşeau. Dar erau şi cazuri când între două ore se făcea pauză, ca şi astăzi. Deşi, „norma" de atunci seamănă cu aceea fixată la noi după 1989, lectorii şi asistenţii de azi sunt incomparabil mai împovăraţi, ceea ce este o greşeală, întrucât ei au nevoie de multă pregătire pentru a ajunge la nivelul de erudiţie şi competenţă necesare.

După specificul domeniului, la curs se putea preda într-un an întreaga disciplină (mai ales la ştiinţele exacte, unde textul plin de formule e foarte concis), în alte cazuri (în special la ştiinţele umane) cursul prezenta materia în trei sau patru ani. Alteori profesorul dezvolta doar un capitol sau două, restul urmând să fie învăţat după bibliografie. Erau şi cazuri când se trata un subiect fără legătură cu examenul (de exemplu, prof. D. Bădărău a ţinut un an de zile lecţii despre J.G. Fichte, deşi deţinea Catedra de Logică şi Istoria

Filosofiei Antice). Avantajul era că magistrul expunea pe larg o lucrare proprie, prezentând auditoriului întreg travaliul ştiinţific, cu problemele şi controversele inerente, ceea ce dezvăluia tineretului complexitatea unei cercetări ştiinţifice aprofundate. Desigur, astfel de cursuri implicau o continuă investigaţie ştiinţifică, stabilind o legătură intimă între învăţământ şi cercetare. Invers, procedeul predării rezumative a disciplinei, practicat frecvent astăzi, face dificilă aprofundarea şi favorizează memorarea ei fidelă.

Seminariile erau conduse uneori tot de profesori, caz în care participau şi lectorul şi asistentul. Când ele cădeau doar în sarcina unuia dintre aceştia, mulţi profesori veneau totuşi, din când în când, pentru a lua contact cu studenţii şi a îndruma cadrele tinere. După specific, se puteau soluţiona probleme de către studenţi sau se discutau referate. În unele cazuri, seminarul căpăta un caracter deosebit. Astfel, I. Nestor cerea referentului să întocmească un studiu amplu de 50-60 de pagini, pe care acesta îl preda profesorului înainte de susţinerea lui. Seminarul, la care participa atât I. Nestor, cât şi asistenţii, ţinea patru ore. O oră dura prezentarea referatului de către student. Ora următoare surveneau întrebările şi răspunsurile. În ora a treia se purtau discuţii de către studenţi. În fine, în ultima oră interveneau cadrele didactice şi profesorul trăgea concluziile. O astfel de activitate conducea la un progres în cunoaşterea temei, dar avea şi rolul de a stimula gândirea independentă a cursanţilor.

Un avantaj îl constituia şi modalitatea de a ţine un seminar cu studenţii din toţi anii, ceea ce adună mulţi tineri foarte buni, dezbaterile devenind extrem de interesante.

În ultimele decenii, legătura profesorilor cu seminariile a fost destul de slabă. Ar trebui să fie o obligaţie a lor de a participa, din când în când, la seminarii. Aceasta ar înlocui acele „ore de consultaţii", care, de obicei, nu se ţin. Înainte de război, nu se programau consultaţii, dar studenţii puteau lua cu uşurinţă legătura cu profesorul (deşi gradul său de sociabilitate varia, desigur). Unii profesori invitau din când în când studenţi la ei acasă, unde, adeseori cu o cafea în faţă, se purtau discuţii animate.

Şi în cadrul lucrărilor practice sau de laborator organizate de asistenţi şi şefii de lucrări se făcea simţită prezenţa profesorului. Poate datorită existenţei unui număr mai mic de studenţi, participarea efectivă la lucrare era mai amplă. Astăzi, există situaţii când chiar la disecţie cei mai mulţi tineri nu fac decât să privească cum lucrează asistentul. Or, scopul acestor activităţi îl constituie nu numai precizarea unor cunoştinţe, ci şi formarea de priceperi în a mânui instrumentele, aparatele, iar acestea presupun un exerciţiu real.

Cele mai mari deosebiri dintre învăţământul de după 1948 şi cel de dinainte apar în domeniul examenelor şi al promovării. În ultimele patru decenii, la noi, cele mai multe examene au devenit facile, au fost promovate cu note de la 8 în sus, iar la diplomă ajungeau 95-98% din studenţi – mai ales în cazul facultăţilor cu profil umanist. Cauza rezidă în faptul că în învăţământul preuniversitar cadrele didactice erau pedepsite în variate moduri dacă lăsau corijenţi, iar în şcoala superioară bilanţul activităţii unei facultăţi se baza pe coeficientul de promovare, pe numărul de note mari. Repartiţia în producţie se făcea în ordinea mediilor pe ţară (ceea ce ducea la o întrecere în privinţa notelor, între centrele universitare). Rezultatul a fost că, deseori, după câţiva ani, absolventul repartizat la ţară nu se mai distingea prin preocupări şi profil intelectual de majoritatea populaţiei fără studii speciale.

Înainte de reforma comunistă a şcolii, examenul universitar era foarte serios. La unele discipline consta din examen scris, probă practică şi oral. Dificultatea provenea atât din vastitatea informaţiei (se cerea cunoaşterea unei bibliografii în limbi străine – de obicei franceza sau germana), cât şi din cerinţa ca tânărul să fie capabil de comparaţii, sinteză şi independenţă în rezolvarea unei probleme. Ca urmare, la facultăţile unde nu era examen de admitere sau era mai mult formal (ca la Drept ori Ştiinţe economice) dintre studenţii înscrişi în anul I nu luau licenţa decât circa 10% (Malinschi, p. 200), dar şi la alte facultăţi, adeseori, procentul nu depăşea 40%. Erau cazuri când un candidat se prezenta şi de douăzeci de ori până reuşea să ia examenul.

Şi în această privinţă erau excepţii. De pildă, la Gr. Tocilescu studenţii puteau copia fără nici o jenă şi toată lumea promova (Petrovici, 1966, p. 186), dar o asemenea situaţie era extrem de rară.

Universitatea înţelegea să formeze spiritul ştiinţific al absolvenţilor. Chiar dacă aceştia nu deveneau cercetători, exista conştiinţa că ei trebuie să devină capabili de rigoare şi obiectivitate pentru soluţionarea problemelor ridicate de practică, probleme deseori foarte complexe. Lipsa acestor însuşiri o observăm astăzi, din păcate, la unii „specialişti", care se disting prin superficialitate, înfăptuind greşeli „inevitabile" (spun ei!).

În învăţământul universitar nu era obligatorie utilizarea biletelor de examen. Profesorul putea să pună cât de multe întrebări candidatului, iar dacă acesta nu cunoştea un singur răspuns, de obicei era respins. Astăzi, când studentul trage consecutiv două bilete şi răspunde mulţumitor la două întrebări (din cele şase existente) înţelege să fie promovat. Dar normele pedagogice spun că pentru a promova în mod satisfăcător o disciplină, trebuie să cunoască mulţumitor nu detaliile, ci *toate chestiunile ei fundamentale*, tot ceea ce este esenţial. Lucrul este evident când este vorba de un chirurg ori de un inginer constructor, dar celor care azi predau ştiinţe umaniste li se pare exagerat. Oare să fie normal ca un profesor de liceu să nu poată lămuri un elev în legătură cu o întrebare legată de disciplina sa, chiar dacă nu se încadrează în lecţia de zi? Cunoştinţele fragmentare nu permit exercitarea unei profesii în bune condiţiuni.

În trecut, examenele nu erau blocate, puteau fi promovate oricând, chiar toate în ultimul an. La noi s-a exagerat în sens contrar. Studentul care nu promovează toate disciplinele din anul I este exmatriculat. Este o greşeală. Experienţa mi-a arătat că mulţi dintre repetenţi ajung să se prezinte în bune condiţii în anul următor. În primul an, unii abia se pot acomoda cu adevăratele exigenţe universitare. Mai bună ar fi soluţia adoptată în multe ţări occidentale: promovarea să fie pusă în discuţie după doi ani.

3. *Numirea profesorilor.* Înalta calitate a învăţământului presupune o extremă rigoare în selecţia cadrelor didactice. Viitorul profesor era supus unor concursuri foarte grele. Cristofor Simionescu relatează cum Petru Poni, pentru a ocupa un post de profesor, a trebuit să dea patru teze grele şi să susţină patru lecţii în faţa comisiei (Simionescu, 1983, p. 181). Mai târziu, în conformitate cu regulamentul din 1933, candidatul trebuia să facă o expunere a lucrărilor sale principale şi să susţină un colocviu public în faţa comisiei, care putea să-i adreseze orice întrebare de specialitate, apoi, urma să ţină două prelegeri publice (având subiecte propuse cu 24 de ore înainte), inclusiv două seminarii (Gusti, 1936, p. 4).

Astăzi, candidatul nu are nici un contact direct cu comisia. Dat fiind marele aflux de informaţii, membrii comisiei nu-şi pot da seama totdeauna de contribuţiile personale. Colocviul public este indispensabil, ca şi o lecţie alcătuită cu promptitudine. Aceasta va obliga pe viitorul profesor să facă din vreme eforturi pentru dezvoltarea capacităţii sale de a expune coerent şi accesibil.

Apoi, ca şi în alte ţări, o facultate trebuie să introducă în planul de învăţământ o disciplină nouă numai când există deja un specialist format în această direcţie. Practica de azi, de a include disciplina în plan şi de a căuta pe cineva care să o predea este dăunătoare, pentru că nici o persoană, chiar competentă, nu se poate specializa în câteva luni (uneori i se cere să o facă în trei-patru săptămâni!).

Nivelul ridicat de exigenţă faţă de cadrele didactice era recompensat în mod corespunzător. Iorgu Iordan scrie că „o catedră în învăţământul superior din România veche valora cât o moşie bună cu avantaje în plus" - gloria şi un venit material sigur - (Iordan, vol. II, p. 175). În acest fel, profesorul putea să-şi procure singur numeroase cărţi şi reviste din străinătate. El îşi permitea deplasarea şi stagiul pe lângă o mare universitate, pentru documentare şi perfecţionare, situaţie în care se află azi şi cadrele didactice superioare din Occident. Avea deci posibilitatea de a-şi menţine mereu pregătirea la nivel internaţional.

4. *Studenţii* din anii '30 erau mult mai interesaţi decât cei de astăzi, bibliotecile erau pline, toţi cunoşteau cel puţin o limbă străină, pregătirea unui examen dura două-trei luni; la seminarii se manifestau mult mai activ. Ei ştiau că obţinerea unei încadrări nu e facilă, pretinzându-se o pregătire în adevăr superioară (altfel erau concediaţi). În învăţământ, examenul de capacitate era deosebit de riguros.

În ultimele decenii, deşi în fiecare grupă sunt şi studenţi merituoşi, uneori excepţionali, marea masă se află mult sub exigenţele unui învăţământ european. Tinerii vin insuficient pregătiţi din liceu. Nu cunosc, de fapt, nici o limbă străină, nu sunt capabili să întocmească un referat, o expunere corectă, fac, nu rareori, mari greşeli de ortografie şi, mai ales, nu rezolvă probleme; nu pot argumenta raţional, enervându-se când sunt contrazişi cu îndreptăţire. Mulţi nu înţeleg să facă eforturi serioase, vor totul de-a gata – ca la televizor. Or, nu e posibil un real progres intelectual fără muncă îndârjită; pe drept cuvânt se subliniază că „şcoala înseamnă muncă aspră, înfrânare dirijată, disciplina spiritului şi corpului, ani şi ani de-a rândul" (Simionescu, 1987, p. 47). În treacăt fie spus, efort nu înseamnă neapărat neplăcere. Undeva, Mark Twain observa cum înregistrarea unor hârtii într-un registru este o muncă obositoare, dar să urci un munte, vara, cu un sac de 20 kg în spinare constituie o distracţie plăcută.

Majoritatea bibliotecilor sunt goale, cu excepţia sesiunilor de examene. Studentul consideră că examenul poate fi pregătit doar în sesiune, în câteva zile... şi, având în vedere exigenţa scăzută a examinatorului, are dreptate în multe cazuri. După 1989, frecvenţa fiind facultativă, unii transformă învăţământul de zi într-unul fără nici o frecvenţă, ceea ce se repercutează serios asupra pregătirii lor.

Însă, e drept, studenţii de azi au condiţii materiale net inferioare celor de dinainte de război. Bibliotecile universitare sunt foarte slab dotate cu cărţi şi reviste, mai ales din străinătate. Aparatura din laboratoare e depăşită şi insuficientă (în 1938, laboratoarele universităţilor se apropiau prin dotare de aparatura modernă din cele occidentale). Sunt greutăţi serioase în ceea ce priveşte căminele şi cantinele. Referitor la cazare, erau greutăţi şi atunci, dar nu de proporţia celor actuale, însă mâncarea oferită la cantine era superioară celei de azi. Studenţii erau mult mai activi în auto-organizare şi exista o disciplină în cămine, care astăzi a dispărut cu totul.

Un mare avantaj ar fi lipsa taxelor universitare, azi, când în Occident se plătesc mii de dolari anual. Dar veniturile părinţilor sunt aşa de scăzute, încât introducerea de taxe ar decima studenţimea română.

5. *Jaloane pentru un progres al învăţământului nostru universitar.* În cele de mai sus, n-am făcut o diferenţiere clară între perioada 1948-1989 şi cea actuală. Nu le-am delimitat deoarece nu ni se par a exista deosebiri esenţiale. Sigur, am scăpat de „învăţătura marxist-leninistă", există libertate de gândire şi exprimare, se poate participa mult mai uşor la simpozioane şi congrese în străinătate, ba chiar se beneficiază destul de lesne de invitaţii şi burse în Occident; ne vin specialişti cu informaţii noi şi chiar cu o serie de aparate, dar lipsurile materiale continuă să fie foarte mari. S-a vorbit mult de nivelul scăzut al salariului în învăţământ; se adaugă dificultăţi şi mai mari în dotarea bibliotecilor, care nu mai au fonduri suficiente pentru a cumpăra nici măcar cărţile apărute la noi în ţară; aparatura e tot perimată în cea mai mare parte (doar dotarea cu calculatoare şi copiatoare a înregistrat un progres sensibil!), problemele legate de cămine şi cantine sunt aceleaşi. A apărut o problemă nouă: universităţile particulare şi divizarea unor facultăţi din învăţământul de stat, fără a exista un spor real de specialişti.

Desigur, toate acestea depind de finanţe, de buget. Încet-încet, sperăm ca ele să se remedieze, pe măsură ce se va redresa economia noastră, aflată la răspântie. Din păcate, nu s-a modificat un aspect şi mai important: mentalitatea profesorilor şi a tineretului studios.

În ce priveşte studenţii, starea lor de spirit s-a înrăutăţit. Toţi profesorii cu care am vorbit au observat o scădere a interesului pentru învăţământ. În general, munca mereu proslăvită în „socialism" este evitată, tineretul crede în mitul „afacerilor", al câştigului

rapid şi fără efort. Se adaugă invazia mijloacelor audio-vizuale, a distracţiilor facile şi a iluziei „modului de viaţă american", deşi, pentru a ajunge la un asemenea nivel de trai, România va avea nevoie de cel puţin 30 de ani. Şi perspectiva şomajului este descurajantă; nu s-a format convingerea că o pregătire profesională superioară este principalul garant al prevenirii lui.

Cadrele didactice continuă să împartă cu mărinimie notele maxime, recompensând memorarea fidelă a unor notiţe, memorare care azi, când există atâtea tratate şi „bănci de date", are o valoare minimă. Iată, o comisie de licenţă a promovat toţi absolvenţii cu nota 10 (deşi nu era vorba deloc de acele secţii unde vin la admitere cei mai buni bacalaureaţi).

Pe de altă parte, a apărut, şi continuă încă, un asalt pentru dobândirea titlului de profesor universitar, temeiul principal fiind, de fapt... vechimea în învăţământ! Ţin minte o conferenţiară care dorea să fie confirmată profesoară, fără să fi publicat vreo carte şi având la activ cam douăzeci de articole, din care 2/3 erau publicate în... „Scânteia tineretului"! Alţii vin cu un geamantan de articolaşe, având caracter de popularizare. Cărţi compilate şi pline de plagiate sunt considerate argumente hotărâtoare pentru avansare. Fără îndoială că nu ne putem aştepta de la aceste persoane să manifeste o veritabilă exigenţă universitară.

Într-adevăr, dacă ne întrebăm cum se explică indulgenţa multora din cadrele universitare faţă de studenţi, prima cauză ar fi aceasta: predând cursuri compilate, fără valoare, se adoptă îngăduinţa faţă de studenţi pentru a preveni, eventual, întemeiate reproşuri din partea lor.

O a doua cauză o constituie teama de a nu dispărea normele didactice. La facultăţile aflate în criză de studenţi (îndeosebi cele de la Politehnică), respingerea prea multora ameninţă cu reducerea numărului de grupe. Sunt cazuri când la admitere s-au făcut adevărate „acrobaţii" pentru a se acoperi numărul de locuri planificate. Aceşti studenţi foarte slabi trebuie menţinuţi apoi în facultate.

Cea mai gravă situaţie este corupţia cadrelor didactice, care acceptă tot felul de beneficii materiale de la studenţi. Din păcate, după toate informaţiile, ea a crescut îngrijorător pe toate treptele de învăţământ.

Continuă să persiste concepţia potrivit căreia universitatea este o instituţie de binefacere, deşi acum nu se mai fac repartiţii şi mediile mari nu asigură automat un loc de muncă. Cunoaştem cazul unei grupe având 25 de studenţi, dintre care 16 au obţinut medii anuale de peste 9,80, căpătând toţi burse de merit (şi, din nou, secţia respectivă nu era din cele pentru care exista mare concurenţă la admitere!). „Studenţii sunt săraci, se spune, ei trebuie ajutaţi!"

În fine, există şi mentalitatea unor profesori după care verificarea pregătirii e fără importanţă, esenţiale sunt prelegerile şi seminariile, fiindcă cine are conştiinţă învaţă, iar cine nu, oricum va uita repede ceea ce a memorat. Acest punct de vedere e profund greşit! Mai întâi, societatea se orientează asupra pregătirii cuiva, pornind de la mediile obţinute în facultăţi. Apoi, chiar dacă există concurs pentru post, la noi în ţară vor funcţiona multă vreme intervenţiile, „lanţul slăbiciunilor", şi nu reuşeşte totdeauna cel mai bun. Dar, e important pentru întreprindere ca cel admis să aibă, totuşi, un nivel profesional mulţumitor. Un licenţiat trebuie să fie o persoană cu cunoştinţe temeinice şi capabil de gândire independentă, astfel încât să rezolve în bune condiţii diferitele probleme care pot să apară.

În al doilea rând, notele ajută tinerii să obţină o justă apreciere a nivelului lor, a posibilităţilor şi pretenţiilor ce le pot avea. Azi sunt mult mai mulţi studenţi, în comparaţie cu realele nevoi ale societăţii; la ce serveşte să invadăm ţara cu licenţiaţi nepregătiţi şi cu sentimente de nerealizare, sentimente de fapt nejustificate? Favorizăm o revoltă bazată pe iluzii create artificial.

Totodată, obişnuind tinerii cu indulgenţa, vor fi şi ei îngăduitori în profesie, făcând rabat de la calitate, ceea ce ne va îndepărta în continuare de baremurile occidentale. Numai calitatea superioară a produselor noastre materiale şi spirituale poate capta interesul ţărilor avansate.

Progresul universităţilor noastre depinde, în primul rând, de *creşterea exigenţei pe toate planurile*. Cum majoritatea bacalaureaţilor continuă să vină în şcoala superioară cu deficienţe importante, nu se poate creşte exigenţa dintr-o dată la cote foarte înalte, dar trebuie făcuţi şi în această direcţie paşi hotărâtori.

Mai întâi, concursul de admitere să verifice capacitatea de judecată a viitorilor specialişti. Practica de a controla fidelitatea faţă de un manual, chiar dacă asigură obiectivitatea, nu permite evidenţierea aspectului esenţial, care presupune solicitarea rezolvării unor probleme, în cel mai larg sens al cuvântului. Utilizarea testului de cunoştinţe la medicină, apelând aproape exclusiv la memorie, va favoriza în continuare afluxul de fete şi va periclita viitorul marii chirurgii, implicând rezistenţa fizică.

Bursele nu sunt nicăieri nelimitate. Ele trebuie distribuite în raport cu numărul de studenţi, cu importanţa facultăţii şi ţinându-se cont de *ierarhia mediilor, nu de valoarea lor absolută*. Acelaşi criteriu, alături de situaţia materială, trebuie să asigure şi locul în cămin.

Deşi nu putem prevedea o probă de limbă străină la admitere pentru toate facultăţile, viitorii studenţi trebuie să ştie că, încă din anul I vor avea de consultat şi cărţi străine.

Întreaga activitate didactică universitară trebuie să vizeze, în afara achiziţionării informaţiilor de specialitate, formarea gândirii independente şi a creativităţii studenţilor. În acest scop, este necesară participarea, măcar din când în când, a profesorilor şi conferenţiarilor la seminarii şi lucrări, iar examenele să verifice tocmai posibilităţile de gândire şi nu să se mulţumească cu o simplă memorare „catihetică" a cunoştinţelor. Să încurajăm iniţiativele studenţeşti de a organiza cercuri culturale sau ştiinţifice, unde intră în contact tinerii din toţi anii de studiu şi se stimulează reciproc interesele şi creativitatea. Dar înfiinţarea de cercuri nu trebuie să aibă un caracter obligatoriu, formal.

Este necesar să se acorde cât mai multe burse sau stagii de informare în străinătate pentru studenţi şi tinerele cadre didactice, în vederea completării informaţiei şi însuşirea unor metode moderne de cercetare.

Admiterea la doctorat ar trebui condiţionată de publicarea a cel puţin două titluri în reviste de specialitate, iar la doctoratul cu frecvenţă, ar fi indicate măcar câteva lecţii şi seminarii. În timpul susţinerii tezei să se revină la obiceiul ca publicul să fie încurajat în a pune întrebări doctorandului. Comisiile nu ar trebui să accepte teze fără o evidentă contribuţie originală.

În cazul unor publicaţii ale universităţilor, ar trebui instaurat un control mai strict al valorii ştiinţifice. Referentul care recomandă tipărirea unui articol să fie menţionat, aşa cum procedează o serie de periodice occidentale.

Foarte util ar fi ca profesorii sau chiar întreaga Catedră să asiste la şi să discute lecţiile sau seminariile conduse de cadre tinere. Analiza colectivă a unor cursuri rămâne încă extrem de necesară.

Aşa cum am menţionat, concursul pentru ocuparea postului de profesor se cere a fi mai complet, incluzând un colocviu şi o lecţie pe o temă stabilită de comisie.

Evident, schimbarea mentalităţii din învăţământul superior ar trebui urmărită cu perseverenţă atât de Ministerul Învăţământului, cât şi de senatele universitare; ea nu se poate realiza cu uşurinţă, dar rămâne o condiţie esenţială a progresului învăţământului superior.

Accentuăm încă o dată: nu negăm existenţa unor profesori eminenţi, cu prestigiu internaţional, nici a unor studenţi şi absolvenţi de valoare, rezistând la orice comparaţie, dar în ceea ce priveşte marea masă a tinerilor studioşi, există deficienţe incontestabile. Numai dacă ridicăm treptat nivelul acestora putem spera la numeroase contribuţii ştiinţifice, tehnice, artistice, la creşterea exportului de produse intelectuale originale, care, aşa cum s-a mai spus, pot situa România în rândul ţărilor avansate.

Bibliografie

Andrei, P., 1970, „Introducere" la *Sociologia generală*, Ed. Academiei, Bucureşti.
Doboş, D., 1994, *Universitatea ieşeană în primele decenii de după cel de-al doilea război mondial,* teză de doctorat, manuscris, Iaşi.
Gusti, D., 1936, *Consideraţii în legătură cu un concurs universitar*, in „Sociologia românească", an I, nr. 3.
Iordan, I., 1976, *Memorii*, vol., I, II, III, Ed. Eminescu, Bucureşti.
Malinschi, V., 1978, *Din trecutul învăţământului economic*, Ed. Academiei, Bucureşti.
Petrovici, I., 1920, *Amintiri universitare*, Ed. Alcalay, Bucureşti.
Petrovici, I., 1931, „Rolul cultural al universităţii" in *Politica culturii*, Institutul Social Român, Bucureşti.
Petrovici, I., 1966, *De-a lungul unei vieţi*, Ed. pentru Literatură, Bucureşti.
Simionescu, C., 1978; 1983; 1993, *Gânduri*, Junimea, Iaşi.
Speranţia, E., 1967, *Figuri universitare*, Ed. Tineretului, Bucureşti.
* * * 1983, *Medalioane*, Junimea, Iaşi.

Universitatea în concepţia profesorului Ştefan Bârsănescu

Adrian NECULAU

„Universitatea a reprezentat, în toate timpurile, un focar de cultură şi civilizaţie, un factor de schimbare şi de progres, un laborator pentru formarea elitelor naţiunii. Cine face ştiinţa universitară accede spre trepte superioare de spiritualitate."

Ştefan Bârsănescu

În cuvinte ca cele de mai sus ne înfăţişa profesorul Ştefan Bârsănescu, nouă, studenţilor săi, acum mai bine de trei decenii, procesul de cristalizare a ideii de „universitate". Menirea totală de „şcoală supremă", scria profesorul, oglindeşte „chipul cel mai apropiat de perfecţiune al unităţii de cultură şi de civilizaţie a unei societăţi" (Bârsănescu, 1937, p. 251). Universitatea modernă, credea, „trebuie să constituie centrul de unde pornesc impulsurile către progres, garantându-se astfel unitatea de orientare". Şi încă: „Universitatea trebuie să fie comunitatea de studiu a profesorilor şi studenţilor în serviciul totalităţii organice a tuturor ramurilor culturii umane în ipostaza lor cea mai profundă: aceasta este cererea timpului nostru". Vorbindu-ne despre menirea universităţii, despre vremurile de glorie ale universităţii medievale şi despre perioada de strălucire interbelică a universităţii româneşti, profesorul Bârsănescu ne ajuta să ne formăm o reprezentare socială adecvată despre rolul acestei instituţii în viaţa socială. Făcea rareori trimiteri la prezent. Iar când le făcea erau stângace, adesea inadecvate. Dar noi înţelegeam. Mai puteam încă reconstitui ceva. Mai aveam încă profesori pe Ştefan Bârsănescu, Vasile Pavelcu, Silvestru Găină, Petre Botezatu, Ernest Stere. Nu ştiam atunci că suntem o generaţie privilegiată, care beneficiază de contactul cu ultimii profesori ce ne puteau transmite ethosul universităţii autentice. Şi nu sesizam ce important este să te afli în preajma unui dascăl model, ce transmite nu doar cunoştinţe, ci şi stil, ţinută, distincţie. Am înţeles că ne-a „impregnat", mult mai târziu, când i-am citit *Medalioanele*, unde a împărtăşit din ucenicia sa pe lângă modelele ce i le-a pus la dispoziţie universitatea ieşeană în anii studiilor: Philippide, Gusti, Ibrăileanu, Fedeleş, Andrei, Petrovici şi alţii.

Interesul profesorului Bârsănescu pentru şcoala superioară poate fi desprins din studiul mai multor lucrări, din analiza activităţilor de organizator pe care le-a desfăşurat şi din memorialistica sa.

Ca *teoretician al universităţii moderne*, Şt. Bârsănescu urma unei serii de străluciţi profesori şi demnitari pe care i-a dat Universitatea din Iaşi. Trei dintre aceştia au devenit miniştri ai învăţământului, încercând, fiecare, reforme ce le poartă numele. Filosoful Ion Petrovici considera că *Menirea universităţilor* (1928) este creaţia ştiinţifică, formarea profesională a tinerilor şi difuziunea culturii. D. Gusti visa la o *Universitate socială* (1928) investită cu „funcţii sociale, politice, etice" care ar putea deveni un centru de cooperaţie şi solidarizare". Iar sociologul Petre Andrei (1938) susţinea: „pe lângă cercetarea ştiinţifică şi crearea ştiinţei, care formează esenţa ei şi îi justifică dreptul la existenţă, universitatea mai trebuie să-şi propună încă două ţinte, şi anume: formarea personalităţii spirituale a studentului şi pregătirea pentru profesiune". Şi aceştia n-au fost singurii. Au mai fost şi alţii.

În acest climat spiritual, alături de aceşti constructori ai universităţii moderne, profesorul de pedagogie Ştefan Bârsănescu nu a întârziat să-şi facă auzită competenţa. Pentru a explica menirea universităţii, el s-a aplecat – mai întâi – asupra evoluţiei acestei instituţii, din antichitate până în timpul său. Universitatea medievală, explică, a strălucit pentru că şi-a propus ca obiective atât educaţia, cât şi propaganda culturală. „Rolul universităţii ca putere socială de natură culturală a fost multă vreme imens, dacă ne gândim la efectele pe care le-a avut atitudinea luată de universitatea din Paris în diferite controverse specifice timpului" (Bârsănescu, 1937, p. 253). Universităţile medievale erau corporaţii independente, trăind din legaţii, donaţii, taxe de studiu şi subvenţii, aveau independenţă şi o conservau prin instituirea de norme proprii, printr-o autonomie faţă de stat.

După Revoluţia franceză, din corporaţii relativ independente, universităţile devin instituţii statale. Ele furnizează statului funcţionari superiori, acestea punând la dispoziţia universităţii fonduri pentru construcţii, material didactic, plata profesorilor. Universitatea concentrează în munca ei tot mai mult viaţa culturală a ţării, ea începe să joace un rol politic. Dar îşi pierde aureola. Economia capitalistă, presiunea statului, intelectualismul şi liberalismul au contribuit la diminuarea rolului social al universităţii. Ea începe să piardă teren în favoarea şcolilor superioare specializate. Misiunea ei s-a restrâns, libertăţile de predare au fost îngrădite, organizarea facultăţilor disipată, ca şi selecţia şi educaţia studenţilor. „Criza universităţii" n-a întârziat şi s-a declanşat lupta de transformare.

Ce rol joacă universitatea contemporană? se întreabă Ştefan Bârsănescu, în 1937. Analiza sa, vom vedea, este utilă şi astăzi. Universitatea interbelică cunoştea trei formule de exprimare: liberală, democratică şi universitatea din statele autocrate. Prima promovează încă ştiinţa fără obligaţii, e independentă, autonomă. Ea cere „autonomia studiilor" şi a „organizării", promiţând o „ştiinţă creatoare". În regimurile democratice, universitatea intră în viaţa poporului, prin formula „extensiunii universitare". Ea dezvoltă viaţa socială, spiritul social prin propaganda culturii.

În statele autocrate (şi Ştefan Bârsănescu le numeşte: fascist în Italia, comunist în Rusia, naţional-socialist în Germania) universitatea se axează pe preocuparea „educativă", „desfăşurată într-un anumit sens, impus de stat".

În statele democratice, comentează profesorul, universitatea concentrează ştiinţa înaltă, pe când în cele autocrate – spiritul politic. Cele democratice lasă libertatea studenţilor de a audia cursurile şi de a-şi programa personal examenele, cele autocrate dirijează totul, inclusiv selecţia, după criterii corporale, caracteriale şi „ataşament faţă de popor". Primele cultivau „cultura umanistă sau a omului de ştiinţă, iluminist", a doua impunea ţinuta naţional-socialistă, formarea „omului întreg ca membru al poporului".

Ce a ales de aici universitatea românească? *Legea pentru organizarea Învăţământului Universitar* (1932) reglementează conducerea autonomă a universităţii. Recrutarea corpului didactic, regimul disciplinar al profesorilor şi studenţilor. Două principii domină această lege, crede universitarul ieşean: autonomia şi centralismul. Autonomia însemna atunci „independenţa administrativă, scoasă de sub influenţa factorului politic". Dar, deplânge analistul, legea nu precizează exact care e raza autonomiei, nu-şi exprimă „poziţia ideologică" care va deveni apoi „menirea universităţii". Dacă nu-şi poate organiza programele de studii în funcţie de opţiuni, universitatea nu e cu adevărat autonomă, „ceea ce e foarte grav" (Bârsănescu, 1937, p. 253). E drept, fereşte corpul didactic de imixtiunea politicii, prin acordarea autonomiei recrutării corpului didactic. Dar nu e suficient.

Centralizarea, al doilea principiu dominant al legii, înseamnă, crede profesorul, „o unificare extremă a învăţământului universitar". De ce această unificare „absolută", de ce organizarea uniformă a facultăţilor, de ce un centru interuniversitar care să coordoneze toate cele patru universităţi? Nu-şi pierde astfel fiecare universitate „culoarea locală"?

O altă limită a legii din 1932, credea Şt. Bârsănescu, era ignorarea laturii educative a studiilor, neglijarea formării integrale a individualităţii prin centralizare. Legea se mărginea doar la instruirea studenţimii „prin prelegeri şi lucrări practice, lăsându-i pe tineri să-şi

caute singuri în diferite societăţi – deseori cu riscuri şi rătăciri, scump plătite de individ, de societate – completarea culturii pentru viaţă" (Bârsănescu, 1937, p. 262).

Relele de care suferea universitatea românească la 1937, dar nu numai atunci, considera profesorul ieşean, erau: organizarea defectuoasă a seminarului pentru pregătirea pedagogică a viitorului profesor; amestecului politicului în recrutarea corpului didactic; abandonarea menirii de a difuza cultura în popor, de a face operă de educaţie morală; renunţarea la ideea de a transforma fiecare universitate într-un centru regional de acţiune ştiinţifică şi culturală.

Preocupat de evoluţia în timp a instituţiei de învăţământ superior, profesorul Bârsănescu a decupat câteva momente exemplare pe care le-a înfăţişat pentru a demonstra înaltul grad de spiritualitate şi vocaţie de difuziune a culturii pe care a cunoscut-o şcoala superioară românească medievală. *„Schola Latina" de la Cotnari* (1957) este lucrarea care a apărut în timpul studenţiei mele. Ne-a vorbit adesea despre acest aşezământ pe care-l descria în amănunt, înşirând cărţile din bibliotecă, organizarea, personalitatea profesorilor. Este vorba de colegiul lui Despot-Vodă unde au predat învăţaţi vestiţi din Europa, între care umanistul Ioan Sommer, poet german de limbă latină, autor al unui important volum de elegii dedicate Moldovei, care conţine date de mare interes despre şcoală şi elevii săi. *Academia Domnească din Iaşi* (1714-1821), elaborată în 1960, cu prilejul centenarului universităţii ieşene, dovedeşte „începutul învăţământului superior din Moldova" (Şt. Bârsănescu, 1962, p. 5). Era un complex de patru şcoli de (latină, greacă, slavonă şi românească) unde se preda retorica, logica, poetica, iar mai târziu filosofia după Aristotel. Se preda după cursuri împrumutate din centrul şi vestul Europei. Concluzia prof. Bârsănescu, după analiza programelor, planurilor de studii, calităţii profesorilor, bibliotecii şi materialului didactic folosit este că „în Moldova a existat un început de învăţământ superior încă de acum mai bine de două sute de ani" (*Ibidem*, p. 82).

Profesorul Bârsănescu n-a fost numai un teoretician, ci şi *un organizator al şcolii superioare*. În tinereţe a fost directorul căminului de studenţi al Universităţii din Iaşi şi ştim că a introdus acolo norme de admisie, reguli de comportare, stil de viaţă.

O altă funcţie de organizator a fost aceea de director al primului Seminar Pedagogic de pe lângă o universitate românească, cel întemeiat de I. Găvănescu în 1889, la Universitatea din Iaşi.

Din 1938 director al Seminarului Pedagogic devine profesorul Ştefan Bârsănescu. Putem reconstitui concepţia sa despre organizarea educaţiei din lucrările sale, mai ales din cele cu caracter practic-aplicativ. În prefaţa la *Pedagogia practică*, el îşi formula astfel crezul profesional: învăţământul trebuie pus „în slujba individului spre a-l forma ca *om*, ca *membru al comunităţii* sale, ca profesionist, pregătindu-l, formându-l şi organizându-l sufleteşte pentru o viaţă mai înaltă" (Bârsănescu, 1946, p. 6). Pedagogia practică studiază „activităţile educative", procedeele cele mai potrivite reieşite din experienţa didactică, utilizând „multe exemple scoase din viaţa de şcoală a profesorilor mari sau din experienţa didactică a liceului de aplicaţie de pe lângă Seminarul Pedagogic Universitar din Iaşi" (*Ibidem*, p. 11). Întreaga educaţie, credea profesorul Bârsănescu, se concentrează „în jurul lecţiei", „dintre toate temele şi problemele pedagogice nici una nu-i aşa de însemnată şi de complicată ca lecţia". Pentru a ridica „tehnica didactică la rangul de artă", profesorul trebuie să-ţi însuşească măiestria de a „trezi interesul", de a „pregăti terenul" pe care se vor „cultiva puterile native", se va „deştepta şi organiza spiritul" în acord cu „valorile culturii" (p. 29). Căci *cultura* are rolul său *economic* (mijloc pentru propăşirea materială a unui popor), dezvoltă conştiinţa naţională (are deci *forţă sufletească*), e un *bun spiritual* şi are *puterea* de a desăvârşi viaţa individuală şi colectivă. Demersul educativ este conceput de Ştefan Bârsănescu ca o „politică a culturii": a culturii-educaţie, a culturii-creaţie şi a propagării culturii (Bârsănescu, 1937, p. 9).

În prefaţa la volumul I din *Cercetări pedagogice*, noua serie a „Buletinului Seminarului Pedagogic", scrie: „Toată lucrarea de faţă gravitează în jurul ideii de *cultură*" (Bârsănescu, 1943). Toate studiile şi planurile din volum se inspiră din ideea că „om

cultivat" e numai acela care se conduce în activitatea sa după „valorile veşnice", îmbogăţindu-şi şi ordonându-şi năzuinţele după adevăr (ştiinţa), bine (morala) şi frumos (arta). În studiul *Educaţia profesională a corpului didactic universitar*, pedagogul ieşean propune o „triplă acţiune" pentru a atinge această finalitate: a) pregătire ştiinţifică de specialitate temeinică; b) pregătire pedagogică; c) pregătire de filosofia culturii şi politică şcolară (*Ibidem*, p. 8). Idei perfect valabile şi astăzi. Pregătirea pedagogică trebuie să cuprindă: pedagogia cu didactica şi istoria pedagogiei, metodica, psihologia educaţiei, legislaţie şcolară şi etică profesională. Iar Seminarul Pedagogic rămâne un laborator de educaţie profesională aici tinerii dobândesc o „conştiinţă pedagogică reflectată". Formarea profesională, scrie, în concluzie, „e o lucrare complicată, care reclamă o competenţă deosebită; ea deci nu trebuie încredinţată decât organelor pregătite în acest scop".

Preocuparea profesorului Bârsănescu pentru studierea lui *homo academicus* nu rezultă numai din cărţile şi studiile sale ştiinţifice. În 1983 a apărut un volum de *Medalioane* (Bârsănescu, 1983, p. 5) care are un subtitlu edificator: *Pentru o pedagogie a modelelor*. În cuvântul înainte al acestui volum de memorialistică, profesorul îşi motivează astfel încercarea neobişnuită pentru stilul său: „totdeauna etica modelelor a constituit numai punctul de plecare pentru cucerirea de noi poziţii şi elaborarea de valori novatoare, care au deschis largi orizonturi culturii umane". Portretele pe care le reconstituie Ştefan Bârsănescu sunt cele ale unor importante personalităţi care, scrie, „prin contribuţia lor au deschis domenii noi de studiu şi au formulat probleme de cercetare, îmbogăţind cultura românească cu valori ce au intrat în patrimoniul naţional şi european": sunt evocări calde, mărturii ale fostului student impresionat de statura modelelor pe care şi le-a ales. Din câteva linii e recompusă schiţa personalităţii, stilul său dominant. Formulările sunt personalizatoare. Iată-l pe *Alexandru Philippide*: „ţinea curs de filologie română de trei ori pe săptămână – marţea, joia şi sâmbăta – şi de fiecare dată câte două ore (9-11), fără pauză, şi nu lipsea niciodată de la ore. Nici unul din elevii săi, nimeni nu cunoştea vreun caz când profesorul să fi absentat de la datorie.

Când intra dimineaţa în sala de curs, la 9 precis, înaintând spre catedră, impresiona mai întâi prin ţinută: totdeauna în haină neagră, cu excepţia verii când purta haină gri, de-o croială perfectă încât îţi făcea impresia a fi mereu noi. Ar fi absurd să credem că Philippide şi-ar fi permis vreodată să vină la universitate fără cravată sau descheiat la gât. Toate acestea, la el, ţineau de demnitatea unui profesor de învăţământ superior.

Intrând în sala de curs şi îndreptându-se spre catedră cu un pas energic şi cu o figură profund serioasă, traducând parcă conştiinţa gravităţii actului didactic, îşi descheia mapa, în care-şi ţinea cursul, arunca sălii o privire pătrunzătoare, plină de energie, de dominare a acesteia, apoi îşi începea expunerea. Acum, voce, privire, gesturi, totul era de o rară vigoare şi gravitate, aveai sentimentul că marele profesor se pregătea să oficieze. Cine ar fi îndrăznit să nu fie atent! (...)

În toate enunţările, Philippide folosea formulele: *vom studia*, *vom cerceta*. E foarte probabil că nu proceda aşa întâmplător, ci motivat: traducea astfel concepţia înaltă despre universitate, că aceasta e *un loc de studiu*, *de cercetare*, că adevăratul profesor de învăţământ superior e cel ce studiază, cel care cercetează şi aduce la curs rezultatele ştiinţifice proprii şi nu doar citeşte lecţii făcute de alţii". Şi pe *G. Ibrăileanu*: „Ca profesor, a fost un om de catedră de un prestigiu cu totul deosebit. Ţinea cursul cu săli pline, studenţii venind în mare număr, cu certitudine că au ceva nou şi interesant de ascultat şi de învăţat. Cursul lui G. Ibrăileanu avea o structură originală; pe lângă faptul că era un curs vorbit, iar nu citit, el reprezenta ceva diferit de cele ce se ţineau în mod obişnuit". Sau pe sociologul *Petre Andrei*: „Ca om, P. Andrei impresiona prin forţa morală a personalităţii lui, prin siguranţa de sine, prin autoritatea şi superioritatea sa ştiinţifică, filosofică şi didactică. (...)

Profesorul Andrei nu dădea niciodată la curs foaie de frecvenţă, fiindcă la prelegerile lui veneau toţi studenţii de la Filosofie şi nu numai aceştia, cât şi mulţi studenţi de la alte facultăţi, inclusiv profesori, avocaţi, magistraţi, medici, ofiţeri, ingineri etc. Când profesorul

Andrei apărea prin marile uşi ale aulei Universităţii ieşene şi păşea la catedră se producea liniştе, aşa încât în timpul prelegerii nu se mai auzea decât din când în când foşnetul foilor de note şi mişcarea agitată a creioanelor şi tocurilor. (...)

Ca profesor, P. Andrei a fost un mare om de catedră, dotat cu talent academic şi o erudiţie deosebită, cu un ferm spirit de sistematizare a ideilor şi o aleasă modalitate de expunere. În această privinţă îl ajuta, pe de o parte, vocea lui sonoră, ca un clopot sunând melodic, apoi ochii săi luminoşi vii, cu care domina sala, precum şi profunzimea şi noutatea ideilor care cucereau atenţia auditoriului.

P. Andrei ţinea curs de două ori pe săptămână şi un seminar de două ore, la care era de o mare punctualitate.

Cursul lui P. Andrei era de o factură deosebită. El nu ţinea un curs-manual, nici un curs magistral în care să indice la fiecare problemă numai rezultatele cercetărilor sale, ci un curs-erudit în care urmărea să prezinte în fiecare capitol sau prelegere situaţia problemei de cercetat, pe plan vertical, în istorie, şi pe plan orizontal, ca astfel studenţii să afle cum s-a pus această problemă, cum a evoluat şi care sunt încercările de azi pentru rezolvarea ei. După această parte, care ar fi teza, urma examinarea critică a teoriilor care ar fi antiteza şi, în fine, soluţia problemei propusă, reprezentând sinteza. (...)

Totdeauna P. Andrei îşi ţinea prelegerile rostindu-le în mod liber, dovedind astfel ascultătorilor săi cât de puternic stăpâneşte materia şi făcând dovada că vorbeşte din preaplinul inimii sale, că nu improvizează nimic şi că totul este pregătit temeinic".

Analizând portretele unor eminenţi universitari, aşa cum au fost ele reconstituite de profesorul Bârsănescu, putem întocmi următorul portret al lui *homo academicus*: a) vom remarca, mai întâi, admiraţia sa pentru o bogată cultură de specialitate, pentru erudiţia creatoare, îmbinată cu o profundă conştiinciozitate şi responsabilitate profesională – toate acestea suport al prestigiului profesional şi uman; b) respectul pentru activitatea didactică era probat de o deosebită atenţie acordată cursului universitar; fie că era redactat şi citit, fie că era expus, cursul dădea măsura savantului, specialistului, profesorului (câte lucruri de valoare ale culturii noastre nu au fost la origine cursuri universitare); c) interes constant şi susţinut pentru studiu, pentru cercetare şi creaţie; d) un profesor e un om de spirit, cu verb ascuţit, fără a fi lipsit de tact pedagogic; e) capacitate de comunicare şi cooperare cu studenţii, comportare apropiată, lipsă de ostentaţie (e, în general, un om amabil, binevoitor, disponibil); f) dar nu neglijează ţinuta, inclusiv cea vestimentară: sobră sau măcar decentă, gesturi demne, dând seama despre echilibrul interior; g) interes pentru studenţi, pentru viaţa şi aspiraţiile lor, antrenându-i şi apropiindu-i pe cei dispuşi să se angajeze în activităţile de cercetare şi amendând comportamentele nesatisfăcătoare ca urbanitatea intelectuală.

Dacă am aplica această grilă de lectură a universitarului pentru a analiza personalitatea profesorului nostru Ştefan Bârsănescu am obţine o suprapunere perfectă: savantul, profesorul, omul de ţinută morală alcătuiau o unitate. Va fi capabil câmpul universitar românesc să mai nască asemenea figuri?

Bibliografie

Bârsănescu, Şt., 1937, *Politica culturii în România contemporană*, Ţerek, Iaşi.

Bârsănescu, Şt., 1946, *Pedagogia practică*, Scrisul românesc, Craiova.

Bârsănescu, Şt., 1962, *Academia Domnească din Iaşi* (1714-1821), Ed. de Stat Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

* * * *Medalioane*, 1983, Junimea, Iaşi.

ÎNVĂŢĂMÂNTUL ROMÂNESC ÎNTRE INERŢIE ŞI SCHIMBARE

Traian ROTARU, Maria DAN, Iulian PAH, Eniko VERES
Învăţământul superior între inerţie şi schimbare 173

Panaite NICA
Universitatea în schimbare 188

Luminiţa-Mihaela IACOB, Ovidiu LUNGU
Schimbarea în câmpul universitar – Analiza unei perspective subiective 195

Ion DAFINOIU
Competenţa: evaluare şi promovare în câmpul universitar 203

Monica CHIRICĂ
Conformism şi schimbare în spaţiul universitar 212

Nicoleta TURLIUC
Statutul de cadru didactic al femeii în câmpul universitar 217

Ovidiu GAVRILOVICI
Asociaţiile în câmpul universitar – psihologie, pedagogie, psihopedagogie 223

Învăţământul superior între inerţie şi schimbare*

Traian ROTARU, Maria DAN, Iulian PAH, Eniko VERES

1. Consideraţii preliminare

Este uşor de constatat că, în tot mai mare măsură, în consonanţă cu sfaturile experţilor din domeniul educaţiei, liderii politici aşază, de mai multă vreme, învăţământul printre priorităţile naţionale, ceea ce înseamnă că s-a impus cu o forţă deosebit de puternică ideea conform căreia o mai bună educaţie şi un sistem mai performant de şcoli publice constituie aspecte cruciale pentru dezvoltarea economică a statului, pentru prosperitatea poporului. Mai mult, încrederea în virtuţile şcolii este atât de mare încât, în ciuda numeroaselor critici formulate la adresa acesteia, guvernele nu se prea arată dispuse să cultive concepţia unei educaţii informale în dauna educaţiei formale, accentuând, în schimb, ideea necesităţii modernizării învăţământului, a sporirii eficienţei prin ameliorarea calităţii.

Chiar şi în ţările puternic dezvoltate din punct de vedere economic, cu sisteme educaţionale coerente şi moderne, specialiştii semnalează cu regularitate apariţia unor fenomene „disfuncţionale" ale sistemului de învăţământ, în speţă o mereu decelabilă inadecvare între şcoală şi ocuparea forţei de muncă, între învăţământ şi calificare. Aceste semnale trebuie judecate însă cu multă precauţie. Pe de o parte, este realmente posibil - şi, într-o anumită măsură, chiar „normal" - ca învăţământul, pe ramurile sale ce conduc spre o *strictă specializare* - îndeosebi cel superior ce pregăteşte ingineri, medici, agronomi etc. - să nu aibă capacitatea să anticipeze fie cererea de forţă de muncă la momentul absolvirii generaţiilor de studenţi, fie conţinutul exact al competenţelor în respectivele domenii. Situaţia este perfect explicabilă şi acolo unde învăţământul se bazează pe *numerus clausus*, dar şi acolo unde cifrele de studenţi şi absolvenţi, pe total şi pe specializări, sunt exclusiv rezultatul deciziilor actorilor sociali înşişi, care anticipează cerinţele şi oportunităţile de pe piaţa muncii. Pe de altă parte însă, privind învăţământul în general, acest mod de a pune problema reprezintă o judecată extrem de îngustă asupra finalităţilor activităţilor educative, *şcoala - inclusiv cea de nivel superior - nefiind chemată numai să pregătească tineri calificaţi în activităţi foarte precise*.

Desigur că o viziune cu accent pe latura economică, axată deci pe eficienţa şi rentabilitatea sistemului de învăţământ, se justifică şi este explicabilă în momentul în care statele acordă sume uriaşe, reprezentând proporţii mari din bugetele naţionale, pentru susţinerea învăţământului. O asemenea viziune devine şi mai motivată în situaţia actuală, caracterizată printr-o sporire extrem de rapidă a cheltuielilor materiale, de dotare a şcolilor, cheltuieli ce ocupă o pondere tot mai semnificativă, în raport, de pildă, cu cea reclamată de salarizarea corpului didactic. În aceste condiţii este firesc ca planificatorii să-şi pună exact întrebarea ce apare pe coperta unei cunoscute lucrări de sociologia educaţiei: *„Este oare şcoala rentabilă?"* (Establet, 1987).

---

* Sudiul a apărut iniţial în „Revista de Cercetări Sociale", anul 2, nr. 1, 1995. Textul de faţă a suportat unele modificări şi adăugiri.

Răspunsul la o asemenea întrebare nu poate fi căutat numai pe latura economico-financiară. Chiar dacă s-au făcut progrese pe linia metodelor de evaluare a contribuţiei învăţământului la creşterea productivităţii muncii în întreprinderile industriale sau la eficientizarea activităţilor în alte domenii şi chiar dacă rezultatele acestor estimări confirmă (cel puţin în parte) corelaţiile aşteptate (în sensul că un nivel şcolar mai ridicat se corelează pozitiv cu o productivitate a muncii mai înaltă), o asemenea „rentabilitate" a şcolii este insuficientă pentru a explica tendinţele din ultimele decenii, când, în ciuda tuturor opiniilor care prevesteau sfârşitul sau declinul instituţiei educative şcolare, dimensiunile acestui sistem nu au încetat să se extindă.

Dacă nu ne vom strădui să descifrăm şi alte forme de rentabilitate – să-i zicem socială, spre a o deosebi de cea economică – nu vom putea înţelege nici tendinţele schimbărilor în sistemul de învăţământ, nici atitudinea diverselor componente ale puterii în stat şi nici atitudinea indivizilor obişnuiţi faţă de şcoală şi rosturile ei. Iată, de pildă, fie şi numai faptul că prelungirea duratei de şcolarizare – să spunem, în medie, cu un an – contribuie la o reducere corespunzătoare a presiunii pe piaţa muncii şi, implicit, a şomajului. Să nu uităm întâi de toate faptul că, în fond, funcţia esenţială a şcolii este cea de *integrare morală*, adică cea graţie căreia tinerii învaţă normele şi regulile comportamentului social „adecvat", le interiorizează şi le acceptă ca „fireşti" şi „necesare", ca urmare a întregului eşafodaj de instrumente şi metode folosit în activitatea educativă. Şcoala – de oriunde ar fi ea – este chemată să producă întâi „cetăţeni" şi apoi „specialişti". Or, din acest punct de vedere, sistemul şcolar funcţionează cu destul de mare eficienţă în societăţile democratice cele mai avansate. Cu toate acestea, grija pentru „o mai bună funcţionare" a învăţământului este pretutindeni şi permanent prezentă. Acest lucru nu trebuie să ne mire, date fiind imensele aşteptări faţă de sistemul educativ, în general, şi cel şcolar, în special. Opinia generală, larg susţinută şi inoculată oamenilor, este aceea că mecanismele educative sunt capabile să contracareze influenţa factorilor sociali şi de personalitate care-i conduc pe unii membri ai colectivităţii la acţiuni antisociale, cu efect destabilizator la adresa sistemului.

Cu ocazia analizelor din cadrul diferitelor organisme ale UNESCO s-au evidenţiat două tendinţe majore, şi anume:

1. dorinţa de a îmbunătăţi eficienţa sistemului de învăţământ prin întărirea controlului la nivel central în ceea ce priveşte formarea şi programele de învăţământ. În fiecare sistem naţional care tinde spre eficienţă, programele sunt stabilite de către administraţia centrală şi sunt controlate cu stricteţe examenele şi evaluarea rezultatelor;
2. reformarea sistemelor de gestiune a instituţiilor şcolare, accentuând contribuţia familiei şi a persoanelor interesate în procesul de învăţământ.

Accentul acesta pus pe necesitatea controlului statului asupra obiectivelor educaţiei (concretizate în planurile – *curricula* – de învăţământ şi în programele diferitelor discipline), control care, în toate ţările lumii, inclusiv în cele cu un sistem de învăţământ foarte descentralizat, cum e cazul Statelor Unite, este extrem de strâns şi de eficient, lucru posibil de realizat prin intermediul organismelor naţionale de evaluare şi acreditare a unităţilor de învăţământ, graţie aprecierii cărora diplomele sunt recunoscute pe plan naţional sau chiar internaţional, demonstrează că miza sistemului şcolar este una enormă, depăşind cu mult simpla adecvare a diplomei la necesităţile economice.

În afara unor probleme comune, legate de însăşi dezvoltarea generală a societăţii, învăţământul din ţara noastră se confruntă, în prezent, cu o serie de probleme specifice, ţinând de numeroasele modificări structurale şi de conţinut, care au devenit inevitabile o dată cu lichidarea sistemului comunist. Interesul nostru fiind concentrat aici asupra învăţământului superior, vom face în continuare câteva referiri doar la acest segment.

2. Unele modificări structurale în învăţământul superior românesc

Instituţia şcolară, în mod previzibil, a fost printre primele care au încercat să se adapteze noii realităţi şi, deşi în cei aproape 45 de ani structura instituţională a şcolii a suferit numeroase modificări – ca de altfel şi rolul şi funcţiile avute în perioada anterioară regimului comunist –, ea a reuşit să parcurgă deja o etapă importantă a unui lung proces de restructurare interioară. Se poate spune chiar că şcoala – şi în mod special învăţământul superior – a luat-o înaintea multor instituţii în cursa contra-cronometru de aliniere la standardele calitative oferite de societăţile democratice din Occident.

O asemenea constatare nu trebuie să ne surprindă. Desigur, orice subsistem al societăţii noastre, care nu a fost brusc şi în întregime demolat, a manifestat, practic, după decembrie 1989, o anumită rezistenţă la schimbare. Viteza cu care diferitele componente ale societăţii s-au modificat este foarte variabilă şi depinde de multe elemente concrete. Situaţia mai favorabilă a învăţământului se datorează – credem noi – faptului că, spre deosebire de alte sectoare, în special cel economic, cele mai multe dintre elementele schimbării au fost dorite şi au fost în interesul marii majorităţi a participanţilor la procesul de învăţământ (elevi, studenţi, profesori etc.). Dacă muncitorul uzinal a fost într-o oarecare măsură, la început, interesat în demolarea sistemului economic hipercentralizat, în momentul în care s-au făcut simţite exigenţele economiei de piaţă, chiar în formele incipiente apărute la noi, interesul lui imediat i-a dictat apărarea vechilor forme de organizare, graţie cărora era protejat de concediere şi şomaj. Profesorii, studenţii şi elevii au avut mai puţine motive să se ataşeze de vechiul sistem şcolar, atât de constrângător şi de aberant în multe privinţe, încât atragerea lor pe făgaşul reformelor a fost mult mai facilă, lucru uşurat şi de faptul că aceasta nu a implicat mari pierderi sau riscuri individuale imediate, de natură economică. Doar cei aflaţi în poziţii de comandă au avut interesul să menţină unele din formele vechi de organizare.

Cu toate acestea, procesul de restructurare a învăţământului românesc este departe de a se fi terminat – în măsura în care putem să ne imaginăm că un asemenea proces atinge un stadiu final – căci, în lipsa unui model universal valabil şi deci uşor de transpus, instituţia şcolii trece încă printr-o perioadă de căutări (lucru valabil pentru ansamblul societăţii româneşti). Chiar dacă schimbările petrecute în ultimii ani în cadrul instituţional, precum şi schimbările de conţinut, au fost influenţate în măsură însemnată de anumiţi factori externi, realizările respective nu ar fi fost posibile dacă nu s-ar fi făcut, aşa cum am spus, în sensul interesului majorităţii. Asemenea influenţe externe se explică foarte bine, în cazul instituţiilor de învăţământ superior, dacă ţinem seama de extraordinara mobilitate a cadrelor didactice din aceşti din urmă ani, ceea ce le-a dat posibilitatea să adune o bogată experienţă privind organizarea universităţilor din ţările occidentale.

Pe de altă parte însă, privind retrospectiv lucrurile, nu este greu să observăm că şi în interiorul sistemului de învăţământ, ca şi la nivelul factorilor de decizie din afara lui (parlament, în special) rezistenţa la schimbare s-a manifestat în chip semnificativ. Aşa de pildă, autonomia universitară a rămas la stadiul unui pios deziderat, în condiţiile unui centralism excesiv, greu de justificat chiar şi pentru un sistem ale cărui resurse vin în exclusivitate de la buget. Apoi, la nivelul catedrelor, departamentelor, facultăţilor şi universităţilor, se întâlnesc obstacole serioase atunci când este vorba de a se realiza efectiv schimbări de conţinut în programa de învăţământ sau în maniera de a privi activitatea instituţiilor de învăţământ superior. Dar, în ciuda acestor frâne şi inerţii, rămânem la aprecierea că, în comparaţie cu alte domenii, şcoala – şi îndeosebi cea superioară – a evoluat mai rapid sau, în orice caz, îşi caută cu mai multă asiduitate o formă nouă.

Pentru o mai bună comprehensiune a procesului de restructurare instituţională, precum şi de conţinut a învăţământului superior, trebuie să ne reîntoarcem puţin în timp şi să

facem câteva observaţii referitoare la situaţia reţelei de învăţământ superior în perioada de dinainte de decembrie 1989. În acest context putem să acceptăm delimitarea a două faze în evoluţia postdecembristă:

1) *faza reparatorie*, care vine să restaureze unele situaţii din „anii de glorie" ai regimului anterior, când vânătoarea de vrăjitoare nu a fost atât de intensă - aproximativ, perioada anilor 1965-1975 (vezi situaţia ştiinţelor sociale, al căror rol a fost diminuat, programa de învăţământ reînlocuită sau unele discipline chiar desfiinţate, fiind considerate, în buna tradiţie a anilor '50, „ştiinţe burgheze");
2) *faza înnoirii propriu-zise*, mai ales după anul 1991, când încercările de adaptare a învăţământului superior din România la standardele celui de tip occidental au devenit mai vizibile.

Această înnoire nu se realizează fără probleme; ca de obicei, schimbările de „formă" sunt mai uşoare şi mai rapide decât cele de „fond". Astfel, au apărut tot felul de secţii, specializări sau discipline în planurile de învăţământ cu titluri foarte promiţătoare, dar conţinutul cunoştinţelor predate este încă adesea tributar calităţii îndoielnice a unei părţi acorpului didactic (mulţi profesori sunt plafonaţi, depăşiţi de noile cuceriri în domeniul ştiinţei la care n-au avut acces până în 1989, alţii sunt făcuţi „pe primus", ca în anii de început ai regimului comunist, îndeosebi la unităţile de învăţământ superior înfiinţate în centre mici şi fără nici o tradiţie în domeniu), gradului modest de înzestrare a bibliotecilor şi laboratoarelor, precum şi altor lipsuri materiale ale unităţilor de învăţământ sau ale studenţilor, care toate se răsfrâng în calitatea pregătirii acestora.

Cea mai evidentă reacţie de după decembrie 1989 a fost vizavi de tendinţa de „atrofiere" a învăţământului superior ce a putut fi observată în deceniul al 9-lea atât prin scăderea numărului de facultăţi, cât şi prin cea a numărului cadrelor didactice, respectiv a studenţilor înscrişi. Explicaţiile acestui proces evidenţiat în ultimii ani ai regimului trecut sunt, firește, complexe şi nu pot fi desprinse din contextul socio-economico-politic. Prin natura informaţiilor care ne stau la dispoziţie putem oferi doar unele aprecieri neverificabile.

O ipoteză ar putea să pornească de la faptul că politica regimului ceauşist urmărea restrângerea atât a numărului, cât şi a rolului intelectualităţii (umaniste şi tehnice, dar mai cu seamă umaniste) din cadrul societăţii, măsură ce putea fi obţinută prin reducerea numerică a acestui strat. Teama de intelectuali, persoane devenite din ce în ce mai indispensabile pentru conducerea proceselor economice şi sociale, procese ce au căpătat o tot mai mare complexitate o dată cu introducerea ştiinţei şi tehnicii în producţie, a putut împinge clanul conducător la o atitudine generală negativă vizavi de ştiinţă, cultură, implicit, faţă de şcoală, instituţie căreia i se cerea, în principal - pe lângă transmiterea deprinderilor profesionale - formarea „omului nou". Prin reducerea locurilor existente la admitere s-a făcut un prim pas în direcţia slăbirii forţei intelectualităţii; un altul s-a realizat prin intervenţia politicului în conţinutul planurilor de învăţământ.

Astfel, deşi în ţara noastră, ca de altfel în toate ţările blocului comunist, capitalul cultural însemna un *asset*[1] mult mai important decât în ţările cu un regim capitalist, şi numărul celor care doreau să acceadă la diploma care le asigura o poziţie superioară în ierarhia statusurilor era mult mai mare decât cel al tinerilor admişi la facultate, accesul la acest capital a continuat să se restrângă.

O altă variantă de explicaţie ar fi cea conform căreia în ultimii ani ai fostului regim s-ar fi ajuns la o necorelare puternică între cererea de cadre cu înaltă specializare şi numărul celor existente deja, datorită inflaţiei de specialişti produsă în anii anteriori în instituţiile de învăţământ superior şi datorită stagnării economice din anii '80, ceea ce ar fi impus, în mod obiectiv, o reducere a efectivelor de studenţi, în lipsa posibilităţilor de repartiţie. Firește că o asemenea corelaţie trebuie judecată cu prudenţă, dat fiind faptul

1. *asset:* (engl.) „lucru de mare preţ"; „moştenire" (n. r.).

că, prin natura sa, regimul totalitar controla complet regimul posturilor cu studii superioare, deci lucrurile nu trebuie privite ca o adaptare a sistemului de învăţământ la „cerinţele sociale", de vreme ce aceste „cerinţe" erau rezultatul unei opţiuni politice.

Conform datelor din „Anuarul statistic al României", 1993, acest proces de involuţie a marcat atât cadrul instituţional, cât şi efectivul de studenţi şi de cadre didactice. Aşa de pildă, chiar dacă instituţiile de învăţământ superior s-au menţinut, în ce priveşte *numărul facultăţilor* acestea s-au redus considerabil, astfel că, în anul universitar 1988/1989, constatăm o descreştere cu 24,6%, faţă de 1980/1981. Tot aşa, observăm o descreştere şi în cazul *efectivelor de studenţi*: în anul 1988/1989 numărul total al studenţilor înscrişi reprezintă doar 82,7% din efectivul anului şcolar 1980/1981. Un lucru interesant de menţionat este *reducerea efectivului de studenţi străini*, al căror număr a scăzut în 1988/1989 la 40,9% faţă de efectivul din 1980/1981! În mod „firesc" şi numărul personalului didactic înregistrează o curbă descendentă - în 1988/1989 cifra acestei categorii profesionale este de doar 78,9% faţă de efectivul din 1980/1981.

Indicatorul numărului de studenţi la mia de locuitori ne arată clar această tendinţă, la început de stagnare şi, apoi, chiar de declin a învăţământului superior, înregistrându-se o scădere de 20,7% a indicatorului menţionat în cursul deceniului al 9-lea, ceea ce a menţinut ţara noastră departe de media societăţilor civilizate, ea ajungând a fi întrecută de multe ţări din „Lumea a treia". Această constatare vine să infirme, cel puţin parţial, ipoteza a doua lansată mai sus. Chiar dacă în unele domenii numărul specialiştilor cu studii superioare - mai ales în ramuri tehnice - ar fi putut depăşi necesarul, *pe ansamblu, societatea românească, în timpul fostului regim, era clar văduvită de persoane cu pregătire universitară*.

Aşa cum subliniam şi cu altă ocazie (vezi Rotariu, T., 1990), capitalul cultural, ca să folosim o expresie dragă sociologului francez Pierre Bourdieu, în perioada comunistă a avut o importanţă deosebită în dobândirea unui statut social superior, diploma şcolară fiind „principala investiţie şi garanţie pentru a ajunge în zona superioară a statusurilor". Fireşte că de aici a rezultat o presiune deosebită asupra universităţilor, presiune amplificată şi de restricţiile la concursul de admitere - acel faimos *numerus clausus*, mult sub nivelul celui al doritorilor de a urma o facultate. Un efect pervers al acestei situaţii îl constituia faptul că instituţiile de învăţământ superior, restrângând accesul tinerilor la dobândirea unei calificări superioare în perioada deceniilor precedente, îşi exercitau pe deplin funcţia de *reproducere socială*; la examenele de admitere în facultate, în ultimele decenii, îşi asigurau reuşita, în covârşitoare măsură, fiii de intelectuali sau ai unor categorii privilegiate din punct de vedere economic sau politic, fapt ce venea în totală contradicţie cu ideologia dominantă, dar care era tolerat tocmai pentru că se plasa pe linia intereselor celor care ar fi putut să iniţieze o acţiune de schimbare.

Acest fenomen - al reproducerii sociale prin intermediul şcolii - a fost cercetat pe larg de către sociologii occidentali; el a generat preocupări semnificative în rândul sociologilor din fostele ţări socialiste (ca dovadă, citarea frecventă a rezultatelor unor cercetări din Ungaria sau Polonia, în lucrările de sinteză apărute în Occident) şi a devenit preocupant şi pentru sociologii din România, chiar dacă studiile efectuate înainte de 1989 pe această problemă (dintre care am aminti aici pe cel realizat, în a doua jumătate a anilor '80, de un colectiv de sociologi de la Bucureşti condus de Honorina Cazacu şi un altul - şi mai puţin cunoscut - efectuat în Cluj, la începutul anilor '70) au avut un caracter limitat (în speţă, ca arie de cuprindere, dar şi ca tematică) şi au condus la foarte puţine materiale care au reuşit să treacă de barierele cenzurii şi să apară în volume sau reviste.

Perioada postdecembristă a adus câteva modificări evidente: cum am menţionat şi mai înainte, într-o primă fază prin lărgirea porţilor de intrare, reînfiinţarea facultăţilor considerate „reacţionare" în regimul anterior, iar apoi prin înfiinţarea unor secţii, facultăţi, chiar instituţii şi centre universitare noi ce încearcă să încetăţenească şi un model educaţional novator, mai apropiat de cerinţele economiei de piaţă. O particularitate deosebită a

învăţământului superior românesc din aceşti ultimi ani o constituie proliferarea extrarordinară a învăţământului privat. Nu ne permitem o tentativă de explicaţie riguroasă a acestui interesant fenomen, ci avansăm doar ipoteza că el se datorează unor factori cu acţiune favorizantă, dintre care amintim câţiva, fără a intra în detalii de argumentaţie:

1. efectivul redus de studenţi în România comunistă, care a făcut să se cumuleze un mare număr de tineri, din mai multe generaţii, ale căror aspiraţii de a urma o facultate n-au fost îndeplinite;
2. incapacitatea învăţământului de stat de a prelua imediat cea mai mare parte a acestor efective;
3. incapacitatea bugetului de stat de a susţine, în anii următori, o creştere a efectivelor de studenţi la nivelul cererii, în ciuda unui ritm efectiv de creştere pe care-l vom preciza mai jos;
4. menţinerea unor elemente structurale şi funcţionale ale şcolii superioare imprimate de organizarea acesteia în vechiul regim, cum ar fi lipsa de flexibilitate, supraîncărcarea cu ore, sistemul de acordare a burselor etc., care măresc costurile studiilor şi nu oferă alte alternative de organizare şi finanţare decât cele din bugetul statului;
5. o puternică valorizare, în opinia publică, a studiilor superioare, în ciuda unor schimbări semnificative în sistemul ocupaţiilor şi profesiilor, generate de lărgirea sectorului privat şi de creşterea şanselor oamenilor de a dobândi un capital material incomparabil mai mare decât în perioada vechiului regim;
6. o cerere masivă de competenţe în anumite domenii, în speţă cele legate de gestiunea şi managementul activităţilor economice şi de rezolvarea numărului mare de probleme juridice, ale agenţilor economici, ale diverselor organizaţii sau ale persoanelor fizice;
7. o legislaţie lacunară privitoare la înfiinţarea şi funcţionarea unităţilor de învăţământ precum şi inexistenţa, la început, a unui mecanism de acreditare a acestora, ceea ce a permis multor „întreprinzători" să deschidă universităţi private, în condiţii dintre cele mai precare.

Oricum am privi lucrurile, este limpede că cererea pentru educaţia superioară se menţine la cote ridicate în România, ca dovadă stând numărul mare de candidaţi la examenele de admitere în învăţământul public şi dezvoltarea în continuare a universităţilor private, în ciuda barierelor introduse de adoptarea şi aplicarea legii cu privire la evaluarea şi acreditarea universitară. În sprijinul acestei ultime afirmaţii, avem deja cifre la dispoziţie, întrucât, începând cu anul universitar 1995/1996, Comisia Naţională pentru Statistică (1996) oferă date şi despre învăţământul privat. Astfel, în 1996, ponderea studenţilor ce învăţau în universităţile private era de 25% din totalul studenţilor din România (85 305 din 336 141), în vreme ce, dacă ne referim numai la anul I de studii, situaţie care poate prefigura o tendinţă de viitor, constatăm că „privaţii" reprezentau o pondere mult mai mare: 44,4% (25 338 din 57 007).

Chiar dacă pentru primii ani sunt evidenţiate numai cifrele referitoare învăţământul de stat, o simplă privire ne arată că, după 1989, se produce o ruptură prin creşterea efectivelor de studenţi, ceea ce am putea spune că a constituit primul pas pentru înlesnirea accesul tinerilor la obţinerea mult-râvnitei calificări superioare. Datele statistice ne arată, de asemenea, o tendinţă de creştere rapidă nu doar a numărului de studenţi, dar şi a numărului instituţiilor de învăţământ superior, a facultăţilor şi a personalului didactic.

Luând ca an de reper anul universitar 1988/1989 (baza de calcul = 100), putem evidenţia următoarea evoluţie a *numărului de studenţi* înscrişi în învăţământul superior public:

1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
100	117	131	143	152	155	152

Se pare deci că, după o evoluţie rapidă în primii ani, procesul de creştere îşi încetineşte viteza, dacă nu chiar se opreşte, probabil ca urmare a incapacităţii statului de a dezvolta

şi susţine un sistem de învăţământ superior în forma în care a fost croit în anii socialismului. La aceeaşi concluzie se ajunge şi dacă privim evoluţia numerică a institutelor de învăţământ superior şi a facultăţilor:

	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
Institute	44	48	56	62	63	63	59
Facultăţi	101	186	257	261	262	262	318

Având în vedere situaţia pe grupe de specializări, situaţia creşterii numărului de studenţi se prezintă astfel (1989/1990 = 100%):

	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
Tehnic	100	106	109	104	98	89	83
Medico-farmaceutic	100	121	130	142	154	158	163
Economic	100	129	160	228	257	308	334
Juridic	100	130	319	460	629	653	469
Universitar pedagogic	100	166	217	280	343	379	387
Artistic	100	181	294	450	629	894	920

Aşa cum este şi firesc, cea mai mare dezvoltare au cunoscut-o profilele şi specializările prin care se ajunge la meseriile cu şanse maxime de inserţie socială, în perioada de faţă. Totuşi, acest lucru nu trebuie absolutizat. Există o destul de însemnată atracţie a unor facultăţi, îndeosebi cu profil umanistic, facultăţi ce nu conferă neapărat competenţe practice într-un anumit domeniu sau, chiar dacă le conferă, acestea nu au o mare căutare pe piaţa muncii. Se confirmă astfel ideea că învăţământul superior este privit şi de către publicul larg, nu numai de către sociologi, ca având şi alte rosturi decât acela de a pregăti „meseriaşi" în anumite profesii mai nobile. Probabil că o asemenea tendinţă se va amplifica în viitor, în măsura în care sectorul terţiar se va dezvolta nu numai numeric, ci şi calitativ prin atragerea de persoane cu un „bagaj cultural" mai ridicat şi în măsura în care Universitatea va deveni din mijloc un scop în sine (învăţământul superior ca bun de consum).

Pe de altă parte, cifrele arată că, indiferent cât de puternică a fost creşterea cifrelor de studenţi, în toate cazurile se constată în anii din urmă o tendinţă de plafonare, care apare şi la efectivul total studenţesc. Lucrul este firesc dacă ţinem seama că, în fapt, aceste cifre sunt rezultatul unei decizii administrative (Ministerul Învăţământului transmite anual universităţilor cifrele de şcolarizare) şi că această decizie nu se poate baza numai pe cererea de învăţământ, ci şi pe resursele pe care statul le alocă, prin buget, acestei activităţi. Or, este evident că în ultimii ani România a avut parte mereu de câte un „buget de criză" sau „de austeritate", ceea ce nu i-a permis guvernului să acorde o atenţie sporită învăţământului.

Marele atu al învăţământului privat este acela că se poate adapta mult mai uşor la solicitările actorilor sociali, dezvoltând specializări pentru care cererea e mare şi neiniţiindu-le sau restrângându-le pe cele mai puţin dorite. Astfel, cei peste 85 000 de studenţi la universităţile private, în anul universitar 1995/1996, se repartizau astfel:

Tehnic 0,1%
Medico-farmaceutic 5,8%
Economic 37,8%
Juridic 37,6%
Universitar pedagogic 18,1%
Artistic 0,6%.

Rezultă de aici o imagine clară a *raţionalităţii actorilor sociali*. Aceştia sunt dispuşi să suporte costurile ridicate ale învăţământului privat, în măsura în care beneficiul aşteptat este şi el ridicat: învăţământul de stat poate fi ales în măsura în care el se finalizează doar printr-o diplomă (şi, legat de aceasta, se dobândeşte un anume statut social), pe când *de la cel privat se cere o diplomă care să ofere şanse reale de a lucra într-o profesiune sigură şi bine retribuită* (aşa cum par acum cele determinate de specializările economice şi juridice).

3. Din rezultatele unui sondaj în rândul studenţilor clujeni

Ancheta sociologică la care ne vom referi pe scurt în continuare s-a efectuat în perioada aprilie-mai 1994 în trei instituţii de învăţământ superior din centrul universitar Cluj-Napoca şi a urmărit în principal să surprindă, prin intermediul opiniilor studenţilor, în ce măsură schimbările survenite în societatea românească sunt recepţionate de către sistemul de învăţământ superior. Mai exact, s-au cules opinii şi aprecieri ce pot fi încadrate în următoarele dimensiuni:

a) calitatea procesului de învăţământ;
b) perspectivele pe care le oferă diferitele specializări din câteva institute de învăţământ superior clujene în ocuparea unui loc de muncă;
c) schimbările petrecute în ultimii ani;
d) baza materială, dotările de care dispun respectivele unităţi.

Având în vedere aceste obiective, eşantionul nostru a fost constituit din studenţi de la învăţământul de zi care provin de la acele instituţii de învăţământ superior a căror structură a cunoscut cele mai importante modificări după anul 1989 şi anume: *Universitatea „Babeş-Bolyai", Universitatea Tehnică* şi *Universitatea de Ştiinţe Agricole*. În aceste instituţii, în perioada de după 1989 au apărut numeroase facultăţi şi specializări diferite de cele existente anterior, menite să formeze specialişti pentru tipuri noi de activităţi, specifice economiei de piaţă.

Efectivul studenţilor de la învăţământul de zi al acestor trei instituţii era, în anul şcolar 1993/1994, de 17 831 studenţi, dintre care 8 618 studenete, distribuţia pe cele trei institute fiind următoarea:

Instituţia de învăţământ superior	Total stud. (înv. zi)	Din care studente (%)
Universitatea „Babeş-Bolyai"	11 931	7 030 (58,9)
Universitatea Tehnică	5 259	973 (18,5)
Univ. de Ştiinţe Agricole	1 708	615 (36,0)

Analizând proveniența studenţilor în funcţie de mediul de rezidenţă, se constată că la toate cele trei instituţii numărul studenţilor din mediul urban este net superior. Această situaţie există chiar şi la Universitatea de Ştiinţe Agricole (73% din studenţi provenind din mediul urban), iar la Universitatea Tehnică (84% din mediu urban) distanţa dintre cei doi poli creşte şi mai mult.

Căutându-se explicaţia acestei stări de fapt, se ajunge, de regulă, în spaţiul unei mai vechi dispute referitoare la inegalitatea şanselor de acces la învăţătură a tinerilor cauzată de *background*-ul ocupaţional al părinţilor, variabilă ce se corelează cu mediul de rezidenţă. Fără a intra aici în asemenea discuţii şi fără a nega în vreun fel existenţa inegalităţilor de şanse şcolare – dimpotrivă, ipoteza noastră este că acestea vor cunoaşte o creştere în condiţiile unei societăţi cu o tentă liberală – atragem atenţia că există multe capcane metodologice în care se cade uşor în cazul unor comparaţii directe. Într-adevăr, nici

procentul ruralilor, nici cel al populaţiei ocupate în agricultură nu pot fi luate ca atare în calcul. Pentru comparaţia între medii de rezidenţă, este necesar să ne restrângem, în cazul învăţământului superior, la tranşa de vârstă în care se găsesc studenţii. Or, este limpede că tinerii rurali de vârstă 20-24 ani (să zicem, pentru simplificare) reprezintă un alt procent în totalul populaţie tinere de această vârstă (mai mic) decât întreaga populaţie rurală în totalul ţării. În mod similar, chiar mai complicat, stau lucrurile în cazul structurii ocupaţionale, unde proporţiile diferitelor categorii socio-ocupaţionale sunt altele în totalul populaţiei şi altele în rândul bărbaţilor care sunt părinţi ai unor tineri de vârstă corespunzătoare studenţiei.

Structura eşantionului şi a chestionarului folosit

Eşantionul a cuprins 903 subiecţi, studenţi din cele trei instituţii de învăţământ superior amintite, cu o distribuţie pe grupe mari de specialităţi, cum urmează:

Profil universitar-pedagogic	390	43,2%
Profil juridic-economic	142	15,7%
Profil tehnic	353	39,1%
Alte situaţii	18	2,0%

Menţionăm de la început că acest eşantion nu are pretenţia de a fi reprezentativ, în sensul de a reproduce exact diferite proporţii din populaţia de referinţă. Cercetarea noastră a avut un caracter absolut explorator şi a urmărit să surprindă existenţa unor aspecte mai puţin vizibile pentru percepţia comună şi, prin corelaţiile şi comparaţiile efectuate, să sugereze existenţa unor legături, deci să conducă la elaborarea de ipoteze explicative.

Chestionarul aplicat a conţinut un număr de 23 de întrebări, majoritatea dintre ele cu răspunsuri precodificate. În afara itemilor de clasificare obişnuiţi, întrebările pot fi grupate tematic, în legătură cu obiectivele menţionate: un set vizează *motivaţia care a stat la baza alegerii profesiei şi a locului de studii*, un altul se referă la *condiţiile de cazare şi de învăţătură ale studenţilor*, un al treilea îşi propune ca obiectiv sondarea opiniei în legătură cu *schimbările survenite în structura sistemului de învăţământ, calitatea procesului de învăţământ şi impactul autonomiei universitare asupra procesului de învăţământ* şi, în fine, cu un alt grup de întrebări s-a încercat aflarea opiniei studenţilor despre *posibilităţile de dobândire a unui loc de muncă la terminarea facultăţii, în corelaţie cu competenţele dobândite pe băncile universităţii*.

Aplicarea chestionarului s-a realizat prin autocompletare, studenţii fiind abordaţi în sălile de curs şi seminar. Cu siguranţă că această procedură de alegere a eşantionului a introdus unele distorsiuni, dat fiind că frecventarea cursurilor şi seminariilor nu se face întâmplător. Dar, pentru scopurile cercetării noastre, acest aspect nu a fost, cum spuneam, esenţial.

Alegerea profilului de pregătire şi a instituţiei de învăţământ superior

Sub acest titlu încercăm să surprindem şi să analizăm răspunsurile la trei dintre întrebările chestionarului nostru:

a) cea referitoare la motivaţia alegerii profesiei, adică a profilului de pregătire;
b) cea privind influenţele la care studenţii au fost supuşi, în privinţa respectivei alegeri;
c) cea care se referă la motivaţia alegerii instituţiei de învăţământ superior.

De menţionat că prima şi ultima dintre cele trei întrebări au fost cu posibilităţi multiple de răspuns (trei), care au trebuit ierarhizate. O altă precizare foarte importantă se referă la semnificaţia răspunsurilor la întrebări de genul celor menţionate mai sus. Firește, este

vorba de *opiniile* studenţilor despre nişte fenomene, percepute de ei mai mult sau mai puţin corect, percepţie la rândul ei mărturisită cu mai multă sau mai puţină sinceritate, dat fiind că e vorba de chestiuni supuse fenomenului de *dezirabilitate socială*.

În ceea ce priveşte *motivaţia alegerii profesiei*, constatăm că pe locul întâi se detaşează net „pasiunea pentru meserie", cu circa 43% din voturi la prima alegere şi cu 65% din voturi la toate cele trei posibilităţi de alegere. Urmează ca importanţă procentuală „perspectiva de practicare a meseriei" (20% şi, pe total, 45%) şi „prestigiul profesiei" (cu 12% din primele alegeri şi 31% din total). Restul variantelor propuse colectează sub 10% din primele răspunsuri şi sub 30% din cele repetate de trei ori. De exemplu, motivul „avantajelor materiale", deşi, după ipoteza noastră, deosebit de relevant în alegerea profesiei - lucru confirmat, în general, şi de presiunea diferenţiată la examenele de admitere - nu apare, în mărturisirile subiecţilor noştri, decât pe o poziţie modestă în ierarhia primelor motive în alegerea profesiei, cu doar 5% din totalitatea răspunsurilor.

Încercând o analiză a acestor răspunsuri în funcţie de câţiva dintre parametrii individuali ai subiecţilor, ajungem la următoarele constatări. Pe *sexe*, nu apar diferenţe semnificative referitor la motivele indicate. Pe *ocupaţii*, se întrezăreşte o diferenţă între fiii de intelectuali şi ceilalţi, în sensul că primii invocă într-un procent mai ridicat decât ceilalţi (48%, faţa de 40-41%) „pasiunea" pentru profesie, ca principal motiv. În funcţie de *mediul de proveniență*, se constată o mai mare înclinare a urbanilor spre motive ce ţin de retribuţie, prestigiu etc. şi un mai evident interes al ruralilor spre posibilitatea de practicare a meseriei; „pasiunea" apare identic distribuită în cele două categorii.

În funcţie de specialitatea aleasă, studenţii au motivaţii destul de diferite în alegerea profesiei. Astfel, ca primă - şi deci şi cea mai importantă - motivaţie în cazul studenţilor de la *profilul universitar-pedagogic* apare „pasiunea pentru profesie"(56,9%) urmată de motivul „perspectivelor mari de a o practica" (14,6%). Demn de semnalat este şi faptul că tinerii de la aceste facultăţi consideră motivele materiale şi pe cel al unei munci mai uşoare ca nefiind semnificative în alegerea profesiei, situând aceste alegeri pe ultimele locuri (1,5%, respectiv 1,0%). În ce priveşte studenţii de la *profilurile economic* şi *juridic*, motivaţia lor mărturisită este cu totul alta: ei aşează pe primul loc motivul perspectivelor mari (36,6%), urmat de cel al pasiunii pentru profesie (24,6%), iar pe locul al treilea „avantajele materiale" (12,0%). Studenţii de la *profilurile tehnice* apreciază că au ales profesia pentru care se pregătesc datorită pasiunii pe care o au faţă de ea (35,4%) - motiv ce revine aici pe primul loc ca şi la cei cu profil universitar-pedagogic, dar cu o pondere mult redusă - respectiv datorită perspectivelor mari de practicare (18,7%) şi prestigiului profesiei (15,9%).

Referitor la *factorii de influenţare în alegerea profesiei*, constatarea principală este, de departe, aceea că *majoritatea studenţilor afirmă că, în luarea deciziei privind specialitatea urmată, nu au fost influenţaţi de nimeni (74,0%)*. Acest gen de răspuns nu produce nici o surpriză, întrucât el se regăseşte în toate cercetările similare, tinerii susţinând cu consecvenţă că deciziile privind propriul drum profesional le aparţin. Aşa de pildă, într-o investigaţie a noastră, anterioară celei la care ne referim, în cadrul căreia am cerut opiniile unui grup de absolvenţi de liceu din mai multe centre urbane şi rurale din Transilvania, cei chestionaţi au declarat şi ei, în măsură foarte mare (67%), că în opţiunea lor profesională nu au fost influenţaţi de nimeni.

Privitor la *alegerea instituţiei de învăţământ superior*, motivaţia este mult mai dispersată. Cu cea mai mare frecvenţă este invocată oferta de specializări şi profiluri a instituţiei în cauză, oferind deci „posibilitatea alegerii meseriei dorite" (35% pe primul loc şi 63% dintre studenţi la toate trei opţiunile). În al doilea rând, se invocă prestigiul instituţiei (27% şi, respectiv, 49%) iar pe a treia treaptă apare varaianta de răspuns: „şanse oferite de diploma obţinută aici" (11% şi 44%). Aceste elemente constituie ceea ce s-ar putea numi „factorii profesionali", surprinşi în evantaiul răspunsurilor propuse, factori care sunt net dominanţi în raport cu cei ce se referă la anumite facilităţi sau comodităţi (apropierea de domiciliu, existenţa în oraş a unor persoane apropiate etc.).

Opinii privitoare la viitorul loc de muncă

Am grupat şi aici trei întrebări cu referire la viitorul loc de muncă: prima dintre ele solicită o „evaluare a şanselor de a găsi, la terminarea facultăţii, un loc de muncă în specialitatea în care s-a pregătit"; a doua încearcă să testeze opinia studenţilor asupra „celor mai eficiente modalităţi de căutare şi găsire a unui loc de muncă în specialitatea aleasă"; în fine, a treia propune subiecţilor să se proiecteze în situaţia că nu ar obţine imediat, la terminarea facultăţii, un post în specialitate, întrebându-i „ce ar face într-o astfel de perspectivă". Şi aici, răspunsurile la întrebări au fost corelate atât cu datele de la întrebările de identificare, cât şi cu răspunsurile la alte întrebări, încercându-se găsirea unor diferenţe de opinii între categoriile mai semnificative.

În opinia studenţilor investigaţi de noi, şansele de găsire a unui post la terminarea facultăţii sunt destul de reduse; altfel spus, *precumpănitoare sunt opiniile pesimiste privind o inserţie profesională rapidă şi corespunzătoare calificării superioare obţinute în facultate*. Într-adevăr, la întrebarea noastră, cea mai mare frecvenţă revine variantei de răspuns intermediare (şanse „potrivite"), cu circa 39%, în vreme ce părerile optimiste colectează 19%, iar cele pesimiste aproape 32%, restul neputându-se pronunţa.

Pe grupuri de facultăţi şi specializări distribuţia procentuală a răspunsurilor la această întrebare se prezintă în felul următor:

Facultăţi:	*Şanse:*		
	Mari/F. mari	*Potrivite*	*Mici/F. mici*
Univ. pedagogice	19,2%	55,1%	25,7%
Juridice, economice	35,9%	53,5%	10,6%
Tehnice	12,2%	41,2%	45,8%

Se vede deci că distribuţia răspunsurilor este departe de a fi întâmplătoare. Doar 12% dintre studenţii facultăţilor tehnice credeau cu suficientă tărie că, la absolvire, vor reuşi să-şi găsească post în meseria aleasă; proporţia urcă la aproape 20%, în cazul specializărilor cu profil didactic, şi depăşeşte 35%, pentru studenţii de la drept şi ştiinţe economice. Aproximativ invers apare proporţia celor ce văd existenţa unor posibilităţi reduse, pe ultima coloană impresionând mai ales procentul de peste 45% al celor ce se pregăteau în profesii inginereşti.

După alţi parametri individuali nu apar corelaţii spectaculoase. Ar fi de menţionat doar faptul că, pe măsură ce se urcă pe scara statusurilor profesionale ale părinţilor, de la agricultori spre intelectuali, creşte proporţia celor optimişti în posibilitatea dobândirii rapide a unor posturi corespunzătoare pregătirii lor.

Răspunsurile la această întrebare sunt un indiciu clar că schimbarea radicală faţă de situaţia anterioară, când fiecare absolvent de universitate primea o repartiţie, şi riscul ridicat de a nu găsi (imediat) un loc de muncă pe măsura pregătirii nu modifică sensibil gradul de atracţie exercitat de învăţământul superior, deci faptul că acesta oferă absolvenţilor săi şi alte „beneficii" decât cele profesionale, situaţie de care tinerii sunt conştienţi, altfel ei n-ar mai frecventa universităţile dacă „ştiu" ce şanse reduse are o inserţie profesională imediată.

Legat de a doua întrebare, o primă constatare care se poate face este aceea că, în toate ipostazele în care putem grupa indivizii, pe primul loc în ordinea preferinţelor se situează modalitatea „contactele directe cu managerii". Astfel, 44,4% din totalul băieţilor şi 36,9% din totalul fetelor optează pentru această variantă (media generală pe eşantion fiind 40,2%), în timp ce numai 4,5% din totalul studenţilor şi 11,2% din totalul studentelor (în medie, 8,2%) consideră că ar putea găsi un loc de muncă prin intermediul oficiilor forţei de muncă. Neîncrederea în aceste instituţii specializate în domeniu denotă că opinia generală le evaluează ca având o slabă eficienţă, ceea ce probabil nu e departe de adevăr, impunându-se deci necesitatea unor măsuri care să le transforme în adevărate centre-pilot ale plasării forţei de muncă (inclusiv a celei cu studii superioare).

Mai multe şanse se acordă (locul al 2-lea) modalităţii „prin intermediul relaţiilor familiale", pentru care se pronunţă 29,2%. Se pare că, ori pentru că nu este bine organizată, ori pentru că nu este urmărită cu consecvenţă de către cei intedresaţi, nici „publicitatea" făcută locurilor de muncă vacante nu inspiră prea multă încredere tinerilor; numai 13,7% din totalul studentelor şi 10,9% din totalul studenţilor consideră că ar putea găsi un loc de muncă prin intermediul publicităţii.

Corelaţia cu mediul de rezidenţă şi categoria socio-profesională de provenienţă reflectă aceeaşi ordine a priorităţilor, cu mici deosebiri, care evidenţiază, în general, avantajele de informaţie şi contacte sociale ale urbanilor faţă de rurali şi ale intelectualilor şi patronilor faţă de celelalte categorii.

După tipul de facultate, opiniile la întrebarea de mai sus se configurează astfel: studenţii de la profilul juridic şi economic contează în cea mai mare măsură pe găsirea unui post prin tratative directe cu managerii (56%), din această categorie recrutându-se cei care contează mai puţin pe relaţiile familiale (doar 19%). În schimb, această ultimă modalitate este în fruntea celor invocate de studenţii politehnişti, alături de tratativele cu managerii (37% şi, respectiv, 38%).

Având în vedere creşterea spectaculoasă a numărului studenţilor, se poate imagina în viitor şi creşterea tot atât de spectaculoasă a „şomajului diplomelor". De aceea am încercat să sondăm care sunt intenţiile celor care nu vor găsi imediat un post în specialitate; şi aceasta nu atât pentru a prezice un comportament probabil, ci pentru a *vedea reacţiile din momentul anchetei la o situaţie ipotetică viitoare*. Soluţiile preferate diferă în funcţie de specializarea obţinută pe baza studiilor din instituţiile de învăţământ superior alese. Dar, indiferent de aceasta, majoritatea - 47,1% din totalul studenţilor investigaţi - declară că, în cazul în care nu vor reuşi să obţină imediat un post în specialitate, vor accepta un post într-o specialitate înrudită, 22,1% cred că vor persevera în a căuta un post în specialitate, şi aproximativ 10% sunt dispuşi să se înscrie la a doua facultate, în timp ce 8% din totalul studenţilor spun că sunt tentaţi a căuta de lucru în altă ţară. Cel mai mare procent al celor care afirmă că vor accepta un post într-o specialitate înrudită provine de la studenţii de la specialităţile tehnico-inginereşti (40%) şi cel mai mic de la studenţii de la Facultatea de Ştiinţe Economice (16,2%), Teologie şi Asistenţă Socială (3,3%). Deşi nu prea numeroşi, cei care preferă înscrierea la o altă facultate provin în proporţie de 53,8% de la facultăţile cu profil universitar-pedagogic, iar cei care sunt tentaţi să caute de lucru în altă ţară provin în măsură mai mare de la profilele tehnico-inginereşti - 58,3%.

Opinii despre calitatea procesului de învăţământ

Restricţiile materiale ale cercetării ne-au făcut să includem în acest capitol unele întrebări generale, răspunsurile constând în aprecieri de ansamblu. Aşa s-a întâmplat, de pildă, cu întrebarea „Cum apreciaţi calitatea cursurilor şi seminariilor la disciplinele de specialitate?", care a trezit interes studenţilor, la aplicarea chestionarului o parte însemnată a acestora exprimându-şi dorinţa de a formula aprecieri distincte pentru fiecare din disciplinele de specialitate, fapt care ilustrează existenţa unei diversităţi mari de situaţii chiar în interiorul aceleiaşi secţii. De asemenea, ar fi fost interesant dacă i-am fi întrebat şi cum motivează răspunsul la această întrebare, deoarece *cei care apreciază pozitiv calitatea cursurilor şi seminariilor la disciplinele de specialitate nu reprezintă majoritatea*. Un procent extrem de ridicat a colectat varianta de apreciere mijlocie: „satisfăcătoare" - 41,7%, în timp ce spre zona aprecierilor clar negative s-au îndreptat 16,7% („slabe" - 13,8% şi „foarte slabe" - 2,9%), aprecierile net pozitive fiind în proporţie de 40,8% („bune" - 37,7% şi „foarte bune" - 3,1%). Acest set de aprecieri se dovedeşte foarte omogen, întrucât nu descoperim diferenţe semnificative nici în funcţie de apartenenţa studenţilor la cele trei institute de învăţământ superior studiate, nici după alţi parametri personali.

O altă întrebare a chestionarului a vizat „calitatea planurilor şi programelor de învăţământ", măsura în care acestea corespund exigenţelor formării unui bun specialist în profesiunea aleasă. Este important să subliniem că, dacă şi aici varianta „călduţă" („satisfăcător") a fost cea mai agreată - circa 40% -, în schimb, faţă de întrebarea precedentă, *aprecierile propriu-zise merg mult mai clar spre zona negativă*: 18,4% apreciază cu „în mare şi foarte mare măsură" şi 41,4% cu „în mică şi foarte mică măsură". Nici aici nu apar diferenţe clare între diferitele subeşantioane.

La întrebarea privind „măsura în care învăţământul superior se adaptează schimbărilor" din societatea românească actuală, *balanţa opiniilor se înclină şi mai mult spre latura negativă*. Într-adevăr, doar 9% dintre subiecţii noştri aleg cel două variante de răspuns pozitive „în mare şi foarte mare măsură", circa 36% se concentrează la nedecişi (inclusiv 0,7% non-răspunsuri) şi 55% afirmă „în mică şi foarte mică măsură". De data aceasta, apare o diferenţă semnificativă între studenţii agronomi şi restul, în sensul că primii emit apreciri mai critice.

În fine, în acest context, să consemnăm şi răspunsurile la întrebarea referitoare la „impactul autonomiei universitare asupra procesului de învăţământ". Nu are rost să comentăm prea mult felul cum au răspuns studenţii la această întrebare, dat fiind că însăşi problema pusă în discuţie - autonomia universitară - se referea, la vreme respectivă, dar în bună măsură şi azi, la un proces aflat abia în faza incipientă. Nu este deci de mirare că două treimi dintre studenţi aleg varianta „nu s-a schimbat nimic" şi doar circa 27% văd o influenţă pozitivă (e interesant că peste 6% dintre studenţi apreciază chiar existenţa unei influenţe negative). Şi de această dată studenţii de la instituţia cu profil agronomic sunt mai critici: circa 13% aprecieri pozitive faţă de cele aproximativ 30% ale studenţilor universitari sau politehnişti.

Opinii despre condiţiile de viaţă şi studii

Problematica sugerată de titlul acestui paragraf este deosebit de vastă, încât ar merita ea singură un studiu separat. Este limpede că anii din urmă au adus multe schimbări în acest domeniu, unele datorate involuţiilor - recunoscute şi demonstrate cifric - în nivelul general de trai al populaţiei ţării, altele specifice mediului studenţesc. Ni se pare limpede că acolo unde s-a produs o creştere spectaculoasă a cifrelor de studenţi, în condiţiile în care dotările cu spaţii de învăţământ sau de cazare au rămas aceleaşi, situaţia studenţilor s-a înrăutăţit şi era de aşteptat să regăsim şi în chestionarul nostru opinii critice.

Am abordat această problemă doar prin trei întrebări, din care una factuală (unde locuiesc studenţii) şi două de opinie: asupra condiţiilor de cazare şi asupra celor de studiu. Dintre studenţii cuprinşi în eşantionul nostru, mai mult de jumătate (circa 55%) locuiesc în cămin studenţesc, 21% sunt localnici şi deci stau cu familia, aproximativ 15% stau cu chirie în gazdă, iar restul şi-au rezolvat problema cazării în alte moduri. Nu această distribuţie în sine ne interesează aici, ci *modul în care sunt apreciate condiţiile de locuit*, în special de către studenţii căminişti, forma nu numai cea mai frecventă de locuire, dar, probabil, şi cea mai normală, pentru cei care provin din alte localităţi.

În general, aprecierea asupra condiţiilor de locuit este foarte dispersată, prezentându-se după o distribuţie aproape normală, cu o uşoară preponderenţă a aprecierilor pozitive: 18,4% - „foarte bune"; 20,7% - „bune"; 30,8% - „satisfăcătoare"; 16,2% - „slabe"; 11,7% - „foarte slabe"; (2,2% non-răspuns). Fireşte că aprecierile sunt cu totul diferite în funcţie de modalitatea de cazare. Astfel, aprecieri bune şi foarte bune emit doar 14,3% dintre căminişti, în vreme ce păreri identice au 65,7% dintre cei care stau în gazdă şi 82,6% dintre cei ce locuiesc acasă. Considerând firesc acest din urmă procent, atragem atenţia asupra diferenţei între celelalte două cifre, respectiv a distanţei de confort dintre cămin şi gazdă. Nu avem aprecieri similare pentru alte perioade mai vechi, dar nu credem că greşim presupunând că acest decalaj a crescut în ultima vreme.

Cât priveşte „condiţiile de învăţătură", aprecierile, chiar dacă se distribuie unimodal, cu maximul la varianta mijlocie (circa 39%), *prezintă o netă deplasare spre porţiunea*

negativă a scalei: 32% - „slabe", 11% - „foarte slabe", faţa de 17% - „bune" şi doar 1% - „foarte bune". Căutând diferenţe de opinie între studenţii de la cele trei institute de învăţământ superior obţinem:

Instituţia	*Condiţii de învăţătură*		
	Bune/f. bune	*Satisfăcătoare*	*Slabe/f. slabe*
Universitate	21,2%	38,5%	40,3%
Politehnică	7,9%	38,1%	54,0%
Agronomie	21,3%	43,9%	34,8%

Diferenţa este limpede, cel puţin între opiniile studenţilor politehnişti şi ale celorlaţii. Primii acuză în mai mare măsură lipsa unor condiţii satisfăcătoare de învăţământ; diferenţa e atât de vizibilă probabil şi pentru faptul că în textul întrebării a apărut expresia „grad de înzestrare a laboratoarelor", chestiune fireşte capitală pentru pregătirea unui inginer politehnist şi probabil cea mai grea moştenire din regimul trecut.

Nu intenţionăm să încheiem cu un substanţial paragraf de „concluzii", aşa cum se procedează de obicei, căci, în cele de mai sus nu am făcut decât să sintetizăm la maximum informaţia culeasă în această fază a cercetării şi orice propoziţie cu pretenţie de concluzie poartă amprenta provizoratului, deoarece restructurarea, reforma învăţământului din ţara noastră este încă în plin proces de desfăşurare.

Am dori doar să subliniem ideea ce se referă la reacţia rapidă a sistemului de învăţământ la schimbările apărute în societate - şi asta în ciuda, dar nu neapărat împotriva opiniilor pesimiste ale studenţilor asupra amplorii schimbărilor în funcţionarea şcolii superioare - reacţie concretizată cel puţin în următoarele aspecte:

- apariţia unui mare număr de facultăţi şi specializări noi care formează profesionişti solicitaţi de economia de piaţă în diferitele domenii de activitate;
- schimbarea profilelor unor specializări, readaptarea acestora în funcţie de solicitările înregistrate pe piaţa muncii.

În acest sens, cele mai numeroase şi profunde modificări structurale s-au înregistrat, în Cluj, la Universitatea „Babeş-Bolyai", în special la Facultăţile de Ştiinţe Sociale: Ştiinţe Economice, Istorie-Filosofie, precum şi la Facultatea de Filologie, instituţie în cadrul căreia au apărut şi facultăţi noi cum ar fi: Facultatea de Teologie Ortodoxă, Facultatea de Didactică Reformată, Facultatea de Teologie Greco-Catolică, Facultatea de Studii Europene, *Business School* Transilvania. Aşa se explică şi faptul că în această instituţie s-a înregistrat o creştere spectaculoasă a efectivelor de studenţi, în timp ce la Universitatea Tehnică şi la Universitatea de Ştiinţe Agricole efectivele s-au micşorat, la început, deşi există şi în aceste instituţii preocupări de a forma specialiştii solicitaţi de economia în tranziţie. Realitatea este că, datorită tendinţelor de tehnicizare a învăţământului superior, manifestate înainte de 1989, există mulţi specialişti din domeniile tehnico-inginereşti care au fost nevoiţi fie să se recalifice, fie să accepte un loc de muncă în altă specialitate. Cercetările efectuate de colectivul nostru asupra problematicii şomajului, cu referire la judeţul Cluj, au pus în evidenţă faptul că majoritatea intelectualilor şomeri erau absolvenţi ai unor institute tehnico-inginereşti.

Examenele de admitere în învăţământul superior din anii următori cercetării noastre au confirmat fenomenele şi tendinţele anterioare. Se menţine interesul foarte mare pentru facultăţile care asigură, în viitorul previzibil, meserii sigure şi bine retribuite (dreptul, ştiinţele economice), se menţine un interes crescut pentru facultăţile cu profil umanistic, chiar dacă siguranţa locului de muncă nu este prea mare (Filosofie, Istorie, Psihologie, Sociologie etc.) şi oscilează, în continuare, afluxul pentru majoritatea facultăţilor tehnice şi ştiinţifice, care formează deci cadre cu o pregătire pe meserii specifice, relativ înguste, dar fără garanţii prea mari de a le putea şi practica în viitor.

În ceea ce priveşte problema şanselor de acces în învăţământul superior, cercetarea noastră nu face decât să confirme previziunile anterioare, în sensul că noile condiţii

economico-sociale contribuie la a facilita accesul celor care provin din mediul urban, precum şi al posesorilor de capital material şi cultural, deci la a perpetua şi chiar a adânci inegalitatea şanselor şcolare în rândul tinerilor. Este un preţ pe care societatea noastră trebuie să-l plătească şi care, alături de alte asemenea costuri, poate avea repercusiuni negative asupra rapidităţii schimbărilor.

Bibliografie

Bourdieu, P., 1979, *La distinction critique sociale du jugement*, Minuit, Paris.
Establet, R., 1987, *L'école est-elle rentable?*, PUF, Paris.
Rotariu, T., 1990, *Funcţiile şcolii în noile condiţii democratice din România*, in „Studia. Sociologia-Politologia", 35, nr. 1.
* * * 1993, *Anuarul statistic al României*, Comisia Naţională de Statistică, Bucureşti.
* * * 1996, *Învăţământul în România. Date statistice*, Comisia Naţională de Statistică, Bucureşti.

Universitatea în schimbare

Panaite NICA

Argument

Mărturisesc că în alegerea temei am ezitat între mai mulţi termeni, printre care : tranziţie, reformă sau schimbare.

Termenul de *tranziţie*, prea mult şi prea des folosit fără sens, s-a golit de conţinut şi se asociază, atunci când ne referim la realitatea românească a anilor '90-'96, cu un ansamblu de „teze" şi acţiuni prin care se încearcă menţinerea *stării de anormalitate*.

Reforma presupune *conceptualizarea unei schimbări de esenţă* şi *concretizarea ei într-o strategie clară* a paşilor ce vor urma. Mi s-a părut că aş porni de la mijloc de drum, lăsând deoparte ceva esenţial : cultura organizaţională care face ca o schimbare să fie esenţială, ca o reformă să fie reală sau numai *declarată, decretată*.

Am ales termenul de *schimbare,* pornind de la ideea că orice transformare de esenţă a unei universităţi, inclusiv a Universităţii „Al.I. Cuza", se integrează schimbărilor de ansamblu ale sistemului de învăţământ românesc.

Pe de altă parte, orice „evadare" din caracteristicile sistemului de ansamblu depinde de gradul în care *centrul* cu putere de decizie este dispus să accepte *diversitatea* şi *eventualele comparaţii*.

Societăţile mai deschise sunt şi *mai tolerante la idei noi*, dar şi mai puţin tentate să-şi impună punctele de vedere. Ideile noi, care devin model al evoluţiilor şi adaptărilor sociale, sosesc din partea celor care nu urmează orbeşte *convenţia majorităţii*.

„Sistemele mai deschise şi mai tolerante - spunea sociologul american Daniel Chirot - au şi o mai mare capacitate de inventivitate şi de adaptare. Societăţile vest-europene au devenit bogate şi puternice pentru că au dat intelectualilor o mare libertate în explorarea noilor idei."

Societăţile democratice au reuşit să-şi direcţioneze schimbările mult mai bine decât cele rigide, centralizate, nedemocratice.

Mancur Olson a enunţat o regulă generală a schimbărilor sociale, conform căreia cu cât este mai lungă perioada de paralizie şi stagnare, cu atât este mai dificil să se producă o reformă. Grupurile bine organizate (cele structurate în funcţie de statut, sau cele cu putere) şi-au consolidat poziţiile, s-au deprins să le protejeze şi se opun oricărei schimbări care le-ar putea submina interesele.

În acelaşi timp, *izolarea* unei societăţi îi micşorează perspectivele realizării unor schimbări încununate de succes. Civilizaţia creştină din Abisinia, denumită ulterior Etiopia, a rămas secole de-a rândul izolată în munţi, motiv pentru care dezvoltarea ei a stagnat, iar Etiopia de astăzi este, probabil, una din cele mai sărace ţări ale lumii.

Dacă schimbarea a devenit atât de necesară încât majoritatea o doreşte, atunci practica cea mai la îndemâna *grupurilor cu putere*, care doresc să-şi conserve privilegiile, este de a *simula schimbarea*, de a vorbi *cât mai des* şi *mai mult* despre schimbare; *despre schimbarea celorlalţi, bineînţeles !*

După decembrie 1989, s-a manifestat şi în spaţiul românesc nevoia de exercitare a unor drepturi fundamentale, cum ar fi libertatea de gândire şi de exprimare, drepturi unanim recunoscute în societăţile democratice. Nu este necesară însă numai *decretarea* dreptului la libertatea de gândire, ci şi o *administrare a capacităţii de exercitare* a acestor drepturi, care să permită adaptarea rapidă la schimbările necesare.

Mediul nostru social, economic şi politic se află în continuă şi rapidă transformare. Ceea ce funcţionează bine la un moment dat s-ar putea să devină anacronic la scurt timp după aceea fie pentru că mediul a evoluat, fie pentru că sistemul nostru de valori este altul.

P. Drucker afirma că: „Toate instituţiile există şi îşi desfăşoară activitatea în două perioade de timp: cea de astăzi şi cea de mâine. Viitorul se pregăteşte astăzi, în majoritatea cazurilor în mod irevocabil. Iar acest viitor nu reprezintă neapărat o continuare a prezentului". Cu atât mai mult, logic ar fi ca ceea ce se întâmplă astăzi într-o universitate să vizeze viitorul şi nu *ceea ce am făcut şi am tot repetat în trecut*.

Tot lui P. Drucker îi aparţine şi următoarea comparaţie: „A conduce numai pe seama evidenţelor, a faptelor şi a experienţei din trecut este ca şi cum ai pilota un automobil pe o stradă privind doar prin oglinda retrovizoare. Atunci spui: am mai călcat un pieton, am mai făcut două victime, am trecut pe un drum care nu duce niciunde sau am trecut peste un agent de circulaţie, ceea ce ar putea să ne fie fatal". Poate, din aceleaşi raţionamente, nu s-a gândit nimeni să creeze un automobil a cărei oglindă retrovizoare să fie mai mare decât parbrizul.

Schimbarea este importantă, apare frecvent şi este în creştere, dar, atunci când suntem implicaţi într-o situaţie de schimbare – fie că încercăm *să o implementăm*, fie că *suntem victime ale eforturilor celorlalţi* – ea se dovedeşte a fi deosebit de dificilă. *Oamenii sunt tentaţi să se opună*, iar pentru manageri, şi aşa destul de ocupaţi, schimbarea aduce deseori multiplicarea nebănuită a volumului de activitate.

Schimbarea poate fi percepută atât ca *şansă*, cât şi ca *ameninţare*. *Ca şansă* de a scăpa de o anumită stare care nemulţumeşte, *ca ameninţare* atunci când *situaţia actuală, poziţia şi privilegiile noaste ne sunt ameninţate*.

În lipsa presiunilor de orice fel, nu ar exista nici o virtuală schimbare. Aceste presiuni se manifestă adesea sub forma unor eşecuri care iau forme dintre cele mai neplăcute.

În lumea de astăzi este posibil să te adaptezi la evenimente, să iei de la civilizaţia europeană acel ceva care a făcut-o dinamică şi să prosperi o dată cu ea. La fel de bine, este posibil să nu te adaptezi şi să rămâi înglodat în sărăcie şi mizerie.

Pe parcursul celor 136 ani de existenţă, Universitatea ieşeană a cunoscut un întreg şir de schimbări unele mai importante, altele fără semnificaţie schimbări care au marcat-o fie în bine fie în rău. Toate acestea au contribuit la formarea unui *sistem de valori*, a unor *proceduri* şi *mentalităţi*, a unui *model de cultură organizaţională* ce o individualizează de celelalte universităţi din mediul românesc, sau, într-un context mai larg, european.

Cu cât schimbarea trece de la individ la grup şi de aici la organizaţie, complexitatea şi dificultatea înfăptuirii ei creşte, iar timpul de implementare devine mai lung.

Schimbarea unei organizaţii este un proces complex şi presupune un întreg şir de schimbări în cultura sa. Ne referim aici la *cultură* în sensul de tezaurizare de cunoştinţe, de idei, de folosire a unui sistem de valori şi „coduri" cu care operează, decide şi intră în relaţii. Cultura include şi toate mijloacele de comunicare: limbajul şi modalităţile de exprimare a sentimentelor.

Cultura, care contrapune în permanenţă dimensiunile morale este în continuă transformare. *Universitatea, ca declanşator de schimbare, confruntă iritarea tradiţionaliştilor cu promotorii idealurilor, fiind la originea evoluţiilor pozitive*.

Obţinerea informaţiilor privind sensul schimbării

Există două *căi* prin care o Universitate poate afla sensul schimbării: *comparaţia cu alte universităţi* şi *evaluarea internă*.

Un prim tip de semnal care ne arată că Universitatea nu funcţionează bine este faptul că alte instituţiile de învăţământ superior devin din ce în ce mai puternice şi câştigă competiţia.

Un alt semnal extern constă în faptul că performanţele altor universităţi sunt superioare celor proprii.

Şansele ca Universitatea să devină realmente performantă nu sunt oferite nici de reliefarea punctelor tari, care în cazul nostru sunt evidente, dacă ne raportăm doar la universităţile româneşti, nici de inventarierea propriilor realizări în raport cu anii precedenţi, ci de capacitatea de identificare şi de recunoaştere a *punctelor slabe* în raport cu misiunea şi obiectivele stabilite.

Prin „Programul de reformă instituţională", Universitatea „Al.I. Cuza" îşi asumă un rol fundamental în crearea şi tezaurizarea valorilor culturii şi civilizaţiei, în promovarea cercetării ştiinţifice, participarea culturii şi ştiinţei româneşti la circuitul mondial de valori spirituale, afirmarea identităţii culturii naţionale şi dezvoltarea societăţii româneşti în cadrul unui Stat de drept, liber şi democratic.

Pentru realizarea acestei misiuni, Universitatea şi-a definit următoarele obiective strategice:

- orientarea spre excelenţa predării, cercetării şi educaţiei;
- diversificarea programelor universitare în vederea satisfacerii noilor cerinţe ale învăţământului;
- promovarea ştiinţei şi culturii în spiritul valorilor democraţiei, libertăţii academice şi deschiderii spre integrare în comunitatea internaţională, cu respectarea identităţii naţionale;
- îmbunătăţirea managementului, administrării resurselor şi creşterea eficienţei procesului de formare şi educaţie.

În raport cu misiunea şi obiectivele proprii, în care *integrarea în comunitatea internaţională* şi *excelenţa activităţilor* sunt dimensiuni definitorii, pot fi identificate următoarele puncte slabe, care constituie subiecte de schimbare, integrate programului de reformă:

- insuficienta corelare a *resurselor* (personal didactic, spaţii de învăţământ, dotări, spaţii de cazare) cu *numărul studenţilor* şi a *structurii* absolvenţilor/locurilor la admitere cu *posturile disponibile*, existente şi previzibile;
- *încărcarea excesivă a programelor didactice* (până la 28 ore/săptămână), accentul pus pe activităţile standardizate, supradimensionarea laturii informative şi *segmentarea rigidă a specializărilor*;
- *diversitatea programelor* de pregătire este *limitată* şi *rezistenţa la orice iniţiativă care iese din „tipare"* sau ar putea să constituie o ameninţare la ceea ce este tradiţional;
- *diminuarea timpului dedicat studenţilor* şi îndeosebi a celui vizând activităţile neformale, ca urmare a creşterii gradului de ocupare a personalului didactic;
- existenţa unui *sistem de evaluare a performanţelor studenţilor* cu nuanţe de subiectivism şi mari diferenţe în procedura de acordare a notelor, de la un cadru didactic la altul, în cazul aceleiaşi discipline ori specializări sau de la o facultate la alta;
- orientarea organismelor decizionale cu precădere asupra a *„ceea ce este mai urgent, mai presant"* şi pierderea din vedere a *„ceea ce este mai important"*.

Analiza câmpului de forţe

Psihologul Kurt Lewin, care era interesat de comportamentul grupurilor umane, considera că în orice organizaţie există un echilibru între forţele favorabile schimbării şi cele care se opun. Dacă *nimic nu se întâmplă* este pentru că *forţele care se opun sau inhibă orice schimbare sunt egale cu forţele care solicită schimbarea*. La cele două forţe se mai alătură *elementele favorabile sau defavorabile schimbării* care, de regulă, nu participă în mod direct la competiţie şi *grupurile neutre, neinteresate* (fig. 1).

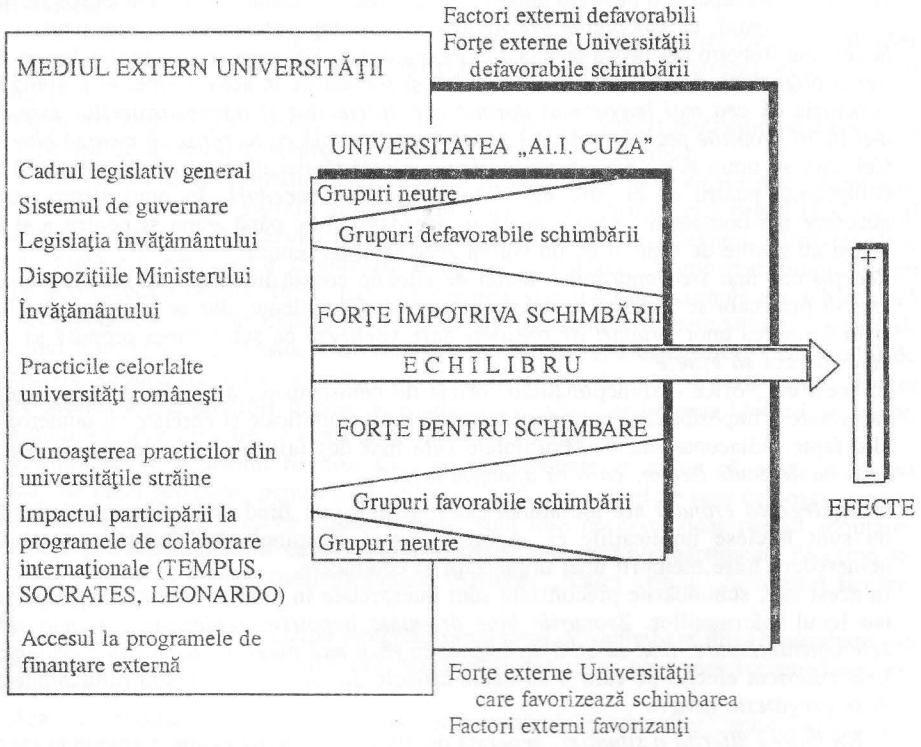


Figura 1. Câmpul de forţe în care se manifestă schimbarea.

Deşi cunoaşterea forţelor şi a factorilor favorabili schimbării are un rol esenţial în mersul oricărei schimbări, vă propun să ne oprim doar asupra forţelor şi a factorilor defavorabili schimbării, fie ei de mediu extern sau intern.

1. Principalele *forţe şi factori de mediu extern* Universităţii, comuni, de fapt, tuturor universităţilor româneşti sunt:

   a) *declinul economic* şi *criza morală* din societatea românească, având un impact direct asupra Universităţii, concretizate, în principal, în degradarea continuă a situaţiei materiale a personalului didactic universitar şi în sistemul salarial inadecvat recompensării în funcţie de performanţele academice şi de standardul valoric al Universităţii;

   b) plasarea învăţământului superior, prin raportare la standardele internaţionale, într-o zonă tot mai periferică din punctul de vedere al asigurării cu resursele necesare;

   c) unele reflexii ale sistemului centralizat de conducere, cum ar fi: sistemul centralizat de repartizare a alocaţiilor bugetare pe destinaţii; împovărarea bugetelor universităţilor prin

transferul tuturor responsabilităţilor de asistenţă socială ale statului către acestea; hotărâri contradictorii (*Legi, HG, Ordine ale M.Î., Adrese ale M.Î.)*, subiective sau cu efecte discriminatorii;

d) practici şi proceduri ale altor universităţi româneşti. Avem în vedere îndeosebi practicile acelor universităţi „electorale", născute pe rutele discursurilor unor personalităţi, în momente cu o anume ciclicitate.

2. Dintre *factorii interni*, i-am reţine pe cei mai importanţi:

a) *interesul personal îngust* este unul din motivele majore ale opoziţiei la schimbare. Oamenii se aşteaptă la o pierdere importantă ca urmare a schimbării, se tem că *vor pierde poziţia câştigată*, că *vor pierde prestigiul şi competenţa*, că *vor munci mai mult*.
Sociologul Roberto Michels a formulat la începutul sec. XX ceea ce el a numit *Legea de fier a oligarhiei*. Analizând situaţia politică şi socială de la acea vreme, el a ajuns la concluzia că *cea mai importantă dorinţă a politicienilor şi administratorilor este de a-şi întări propriile poziţii; numai după aceea ei au grijă ca lucrurile să meargă bine*.
Cei care se opun schimbării sunt conştienţi că există riscul să-şi piardă prestigiul şi competenţa pentru că ei *ştiu bine numai vechile proceduri*. În noul sistem sunt necesare noi competenţe cărora nu le-au acordat atenţie până acum şi pentru a şi le însuşi au nevoie de timp şi de un volum apreciabil de muncă.
Reacţia cea mai frecventă într-o astfel de situaţie constă în adoptarea unui *comportament* prin care se încearcă acoperirea propriilor deficienţe, dar se poate concretiza şi în formarea unor *grupuri de presiune* care veghează ca schimbarea propusă să *nu aibă loc* sau *să eşueze*.
În acest caz, orice disfuncţionalităţi, oricât de neînsemnate, de multe ori inevitabile ca urmare a imposibilităţii prevederii lor, sunt mult amplificate şi corelate cu numeroase alte fapte, adiacente sau nu. Formulele cele mai des utilizate sunt de genul *„V-am spus eu domnule Rector, că o să ajungem aici!"*.

b) *înţelegerea eronată* are loc atunci când, schimbarea fiind insuficient mediatizată, nu sunt înţelese implicaţiile ei. Apare frecvent şi atunci când există o stare de neîncredere între membrii unei organizaţii şi conducere.
În acest caz, schimbările preconizate sunt interpretate în mod deformat, iar *zvonurile* iau locul informaţiilor. *Zvonurile bine orientate împotriva schimbării, şi îndeosebi cele ameninţătoare, tind să aibă un impact cu mult mai puternic decât orice evidenţă*.
Este cunoscut efectul pe care îl au unele articole din presă apărute sub titlul *Studenţi vi se pregăteşte ceva!*.

c) *Evaluarea diferită a situaţiei*, generată de diferenţele de percepţie a situaţiei, apare atunci când cei care promovează o schimbare consideră că toţi ceilalţi „simt" avantajele schimbării şi dispun de aceleaşi informaţii relevante.
În acest caz *dezacordul este deschis* până când efectele pozitive ale schimbării încep sa se manifeste.

d) *Intoleranţa faţă de schimbare este generată de neîncrederea în propria capacitate de a dobândi noile aptitudini şi competenţe*. Ea este *efectul undei de şoc*, determinată de dorinţa de evitare a surprizelor (*anunţarea bruscă a intenţiilor creează o stare de scepticism, de opoziţie deschisă*). Oamenii au nevoie de timp pentru a analiza lucrurile în linişte. Este necesară elaborarea unei strategii pe o perioadă mai mare de timp, a unui plan strategic care să fie cunoscut din timp.
Nesiguranţa personală excesivă se manifestă şi prin aceea că prima întrebare pe care şi-o pun cei care sunt confruntaţi cu o schimbare este: *Ce implicaţii va avea aceasta schimbare asupra postului meu?*.
Intoleranţa apare îndeosebi atunci când schimbarea reprezintă o ameninţare reală (de exemplu: modul de ocupare prin cumul a posturilor vacante, prevederea regulamentului de activitate didactică referitoare la alegerea de către studenţi a seriei de predare la fiecare disciplină etc.).

e) *Intoleranţa faţă de alte puncte de vedere contrare propriei viziuni*, ca manifestare a experienţei acumulate, a comportamentului intolerant sau a mediului cultural de esenţă dictatorială care a stat la baza funcţionării instituţiilor româneşti decenii de-a rândul. Este o consecinţă a fricii de *pierdere a controlului*, a dezechilibrării raportului dintre *ce pot eu să fac altora* şi *ce pot ei să-mi facă mie*.
Reacţia de a se opune schimbării se concretizează în *încercarea de salvare a aparenţelor*, nefiind, de regulă, invocate adevăratele motive.

Revenind la figura 1, observăm că schimbarea reprezintă o succesiune de echilibre între forţele care susţin schimbarea şi cele care se opun.

Dacă schimbarea nu este impusă pe cale ierarhică, prin hotărâri care vin de la Minister sau de la alte organisme de conducere, aşa cum ne-am obişnuit de decenii, ea este dificil de înfăptuit.

Forţa iniţiatorilor, ca număr, poziţie administrativă şi suport motivaţional trebuie să fie suficient de importantă pentru a permite „mutarea" echilibrului.

Unele lucrări de specialitate menţionează o „masă critică" a susţinătorilor schimbării, determinată ca rădăcină pătrată din numărul total al membrilor unei organizaţii sau ai unui grup decizional. Ar rezulta că pentru cei 50 de membri ai Senatului Universităţii, masa critică a susţinătorilor schimbării ar fi de 7 persoane. „Nimic mai simplu!" am spune la o judecată pripită. În realitate, problemele sunt mult mai complicate. Chiar dacă am presupune că cei 7 ar exista, deşi toţi cei 50 de membri ai Senatului Universităţii, fără nici o excepţie, se consideră ca făcând parte din această categorie - prin modul de organizare structurală a Universităţii, pe facultăţi şi catedre sau departamente, fiecare dintre acestea având propriile organe de conducere - există posibilitatea blocării deciziilor, în drumul lor spre cei care ar urma să le pună în aplicare.

Rezultă că şi la nivelul fiecărui Consiliu de facultate ar trebui să existe o „masă critică" de cinci persoane, pentru Consiliile cu 21 de membri, şi de şase persoane, pentru cele cu 27 de membri. Aceste „mase critice" sunt însă necesare doar pentru adoptarea deciziilor şi transmiterea lor către catedre, departamente sau compartimente funcţionale. Realizarea efectivă a schimbării presupune existenţa „masei critice" la nivelul fiecărei componente.

Eşecul multora dintre deciziile integrate procesului de schimbare din Universitate din ultimii ani s-a datorat fie blocării sau denaturării deciziilor pe trepte intermediare, fie modului de aplicare.

Aşa cum rezultă din figură, de regulă, atât numărul „partizanilor" schimbării, cât şi cel al oponenţilor activi, tinde să crească pe măsură ce schimbarea avansează, iar efectele, negative şi pozitive, monitorizate printr-un sistem specific (reprezentat în partea dreaptă a figurii) devin tot mai evidente.

Realităţile schimbării din Universitate în ultimii 3-4 ani ne conduc la două concluzii principale:

a) Mediul extern Universităţii a avut, în general, un impact negativ datorat atât regulilor imperative, pe care Universitatea era obligată să le respecte, cât şi procedurilor obişnuite din universităţile româneşti;

b) Sub influenţa mediului intern, timpul şi energia consumată de schimbare s-ar putea împărţi astfel: circa 25% pentru *construirea schimbării*, peste 70% pentru *argumentarea necesităţii şi protejarea împotriva denaturării sensului şi a efectelor schimbării* şi sub 5% pentru *mediatizarea* ei.

Consumul exagerat pentru cea de a doua categorie de activităţi a făcut ca mediatizarea să fie insuficientă, informaţiile distorsionate iar „grupurile neutre", neparticipante şi, aparent, neinteresate de schimbare, să aibă o pondere relativ ridicată (vezi fig. 1). Pe de altă parte, în lipsa informaţiilor, zvonurile au constituit, într-o oarecare măsură, mijlocul de realizare a imaginii şi comportamentului „grupurilor defavorabile schimbării".

Strategia schimbării

Alegerea celor mai adecvate strategii de schimbare presupune, în prealabil, identificarea mărimii şi formelor de manifestare ale opoziţiei la schimbare, a poziţiei iniţiatorilor, din punctul de vedere al capacităţii decizionale, al persoanelor care deţin informaţiile relevante pentru proiectarea schimbării şi energia necesară pentru implementarea ei, precum şi al mizelor implicate.

Realizarea schimbărilor necesită un ansamblu de activităţi manageriale, atât la nivelul Universităţii, cât şi al facultăţilor şi al celorlalte elemente componente. Ele presupun, în principal, următoarele:

- analiza organizaţională pentru identificarea situaţiei actuale, a problemelor şi a forţelor care constituie cauzele posibile ale problemelor;
- analiza factorilor relevanţi în producerea schimbărilor necesare; alegerea strategiei schimbării, bazată pe analizele anterioare;
- monitorizarea procesului de implementare.

Concretizarea acestora s-a realizat îndeosebi prin elaborarea *Strategiei de reformă instituţională în perioada 1995-2000* şi a *Programului de restructurare a managementului Universitar*. Cel de al doilea, elaborat în cadrul unui program PHARE, a permis includerea Universităţii „Al.I. Cuza" în rândul celor opt universităţi româneşti considerate ca „unităţi de grad I" şi obţinerea unui însemnat suport financiar, necesar realizării unei infrastructuri adecvate.

Principalele componente al reformei Universităţii sunt:

a) reforma programelor de studii prin introducerea *Sistemului European de Credite Transferabile* şi orientarea spre libertatea de alegere a studenţilor;
b) flexibilizarea şi adaptarea programelor, a formelor de pregătire şi a dimensiunilor structurilor componente; evitarea „producţiei pe stoc";
c) computerizarea;
d) restructurarea şi îmbunătăţirea pregătirii personalului;
e) restructurarea managementului universitar şi trecerea de la „reguli şi intrări" la „obiective şi ieşiri";
f) schimbarea culturii organizaţionale, creşterea autonomiei şi democratizarea procedurilor.

Bibliografie

Chirot D., 1995, *Societăţi în schimbare*, Humanitas, Bucureşti.

Denison, D., 1996, *What is the Difference between Organizational Culture and Organizational Climate*, in „The Academy of Management", vol. XXI, nr. 3.

Ewell, P., 1993, *Total Quality and Academic Practice*, in: „Change", vol. XXV, nr. 3.

Galpin, T.J., 1996, *The Human Side of Change*, Josseey-Bass, San Francisco.

Garrett, V., 1997, *Managing Change*, in: „Scool Leadership for 21-st Century" McGraw-Hill, Londra.

Greenwood, R., Hingins, R., 1996, *Understanding Radical Organizational Change: Bringing Together the Old and New Institutionalism*, „The Academy of Management", vol. XXII, nr. 4.

Lewis, R.G., Smith, D.H., 1994, *Total Quality in Higher Education*, St. Lucie Press.

Marga, A., 1996, *Universitatea în tranziţie*, Apostrof, Cluj.

Voehl, F., 1992, *Total Quality: Principles and Practices within Organizations*. Strategy Associates, Coral Springs, Florida.

Wouter B. Van den, 1995, *Achieving Quality in Training. European Guide for Collaborative training Projects*, Tilkon bvba, Wetteren.

* * * *Charta Universităţii „A.I. Cuza" Iaşi*, 1996.

* * * *Programul de reformă a Universităţii „A.I. Cuza" Iaşi*, 1995.

* * * *Programul de restructurare a managementului universitar*, Universitatea „Al.I. Cuza" Iaşi, 1996.

* * * *Regulamentul privind activitatea didactică*, Universitatea „Al.I. Cuza" Iaşi, 1996.

Schimbarea în câmpul universitar – Analiza unei perspective subiective

Luminița-Mihaela IACOB, Ovidiu LUNGU

Studierea fenomenului schimbării câmpului universitar se poate face fie prin raportarea *la parametri obiectivi* – legislație, finanțare, structuri de organizare, conținuturi, atribute ale statusrolurilor, strategii didactice etc., a căror dinamică, urmărită în timp, permite identificarea coordonatelor, intensității ritmului, schimbării[1] –, fie la cei subiectivi[2].

Axate, în cazul celor din urmă, în principal pe analiza percepției și reprezentării procesului în cauză de către actorii sociali direct implicați, aceste studii au o triplă valență deoarece permit: a) conturarea „hărții subiective" a realității respective – dimensiune de altfel extrem de importantă în motivarea acțiunii umane, individuale sau colective[3]; b) măsurarea distanței realitate existențială-realitate reprezentată[4] și c) descifrarea mecanismului și caracteristicilor implicate în procesul de receptare subiectivă[5].

Cercetarea de față merge pe această linie, intenționând, mai ales, valorificarea punctelor a) și c).

Obiectivul său principal este identificarea – la interval de un deceniu – a eventualelor diferențe existente între două loturi de studenți, în perceperea și evaluarea ofertei câmpului universitar.

În plan secund, se încearcă și o punere în „legătură directă" a factorilor responsabili de coordonarea sau desfășurarea nemijlocită a procesului pregătirii studenților cu „vocile" acestora, pentru că în mediul studențesc există și persistă îndoiala că cineva ar fi, măcar cât de cât, interesat de opiniile studenților.

„Ne întrebăm dacă unii dintre profesorii noștri știu cumva care este părerea pe care o au studenții în legătură cu modul în care se desfășoară cursurile domniilor lor și în legătură cu atitudinea pe care o au față de studenți ? " (S.34).

---

1. Huberman, A.M., 1978, *Cum se produc schimbările în educație*, E.D.P., București; Neculau, A. *et al.* 1995, *Changement et résistance au changement dans le milieu universitaire roumain*, in „European Journal of Teacher Education", nr. 2-3; Peretti, A. de, 1996, *Educația în schimbare*, Ed. Spiru Haret, Iași; Iacob, D., 1996, *Competență și schimbare*, Ed. Academiei de Înalte Studii Militare, București.
2. Abraham, A., 1972, *Le monde intérieur des enseignants*, E.D.I., Paris; Gilly, M., 1980, *Maîtres-éleves : rôles institutionnels et répresentations*, PUF, Paris; Iacob, L., 1992, *Prestigiul academic din perspectiva studenților*, in „Forum", nr. 10-11-12.
3. Audigiet, J., 1986, *Représentations des éleves et enseignement*, INRP, Paris; Gilly, M., 1986, *L'élève vu par le maître : influence socio-normatives dans l'exercice du rôle professionnel*, in Deketele, J.M. (coord.), *L'évaluation : approche descriptive ou perspective*, De Boeck, Bruxelles.
4. Gilly, M., 1972, *La représentation de l'élève par le maître à l'école primaire. Cohérence entre aspects structuraux et différentiels*, in „Cahiers de Psychologie", nr. 15.
5. Doise, W., 1985, *Représentations sociales chez les élèves : effets du statut scolaire et de l'origine sociale*, in „Revue Suisse de Psychologie", nr. 44; Verquerre, R., 1989, *Représentations de l'enfant, attitudes éducatives, comportements éducatifs*, Université Paris V, teză de doctorat.

Metodologic, s-a recurs la două tehnici: o probă de inspiraţie proiectivă – redactarea unei scrisori[6] ad-hoc, individuală, anonimă, adresată profesorilor – şi interviul de grup – axat pe aprofundarea unor teme relevante prin analiza de conţinut a „scrisorilor".

Elementul particular constă în faptul că aplicarea acestor probe s-a făcut succesiv, la interval de aproape 10 ani, unor subiecţi din acelaşi mediu academic – Universitatea „Al.I. Cuza" – cu acelaşi statut de „vârstă" şcolară – anii terminali – în acelaşi cadru formal – orele cursului de Psihologie şcolară – şi de către acelaşi cadru didactic.

Factorul de neomogenitate care a intervenit, motivat totuşi[7], a fost profilul diferit al specializării pentru cele două loturi de studenţi: 1985 – Fizică; 1995 – Psihologie şi Pedagogie.

Subiecţii au fost, în total, 88 de studenţi; 43 – Fizică anul V; 26 – Psihologie anul IV; 19 – Pedagogie anul V.

Ipoteze: Date fiind elementele de noutate[8] – potenţiale premise ale schimbării – care au marcat intervalul amintit, mai ales anii de după 1990, s-au conturat următoarele expectaţii:

1. obţinerea unei *structuri tematice* a răspunsurilor semnificative, *diferită* pentru cele două loturi (1985-1995);
2. *persistenţa grilei populare – pozitiv-negativ* – de receptare a ofertei academice, chiar dacă sub alte *raporturi decât cele din 1985*;
3. lărgirea cadrului experenţial şi referenţial al studenţilor după 1990 – studenţi la a doua facultate, studenţi încadraţi deja, studenţi bursieri în străinătate sau participanţi la proiecte de cercetare internaţionale, studenţi care lucrează cu profesori din străinătate etc. – a modificat, probabil, perspectiva şi tonalitatea generală a evaluării, *favorizând radicalizarea acestora.*
4. *accentuarea responsabilizării proprii în actul de formare*, exprimată, pe de o parte, prin deplasarea discuţiei de la forma *alţii* – minister, rectorat, decanat, profesori, regulament etc. – la forma *noi*, studenţii, şi, pe de altă parte, prin ascendenţa formulei *active* faţă de cea *pasiv-constatativă.*

Rezultate: în prelucrarea finală au intrat 772 de referinţe asupra câmpului universitar exprimate de cei 88 de studenţi menţionaţi. Dintre ele, 364 aparţin celor din 1985, iar restul de 408 celor din 1995.

Analiza şi judecarea acestor referinţe de către grupul-expert[9] a urmărit trei planuri: structura şi distribuţia tematică a discursului pentru cele două momente, polarizările în cadrul fiecărei teme (pozitiv-negativ) şi poziţiile atitudinale exprimate mai mult sau mai puţin explicit (contestatară, realistă, aprobatoare).

Figura 1 redă, grafic şi procentual, structura „discursului" studenţilor pentru cele două momente ţintă.

---

6. Această tehnică este prezentată în detaliu în: Iacob, L.-M. (1988), *Orientări axiologice în colectivitatea studenţească*, în „Educaţia ieri-azi-mâine", nr. 4.
7. Deşi rezultatele ar fi fost mai relevante dacă s-ar fi urmărit aceeaşi facultate, nu s-a putut realiza acest lucru pentru că, pe de o parte, profilele Psihologie şi Pedagogie s-au reînfiinţat abia în 1990, pe de altă parte, proba reclamă o relaţie specială student-profesor pentru a fi eficientă. Nemailucrând cu studenţii de la Fizică în anul 1995, am evitat abordarea lor prin intermediar, aşa că am ales soluţia de faţă: laturi necorelate.
8. Sunt avute în vedere: accentuarea autonomiei universitare, înfiinţarea unor noi facultăţi şi profile de specializare, creşterea semnificativă a numărului de studenţi, modificarea planurilor şi structurilor de învăţământ, noul regim al frecvenţei şi burselor, desfiinţarea repartiţiei, modificarea mediei de vârstă a corpului profesoral, deschiderile operate spre învăţământul occidental etc.
9. Grupul a fost format din cinci studenţi ai anului VI, studii aprofundate, de la modulul „Psihologia câmpului social".

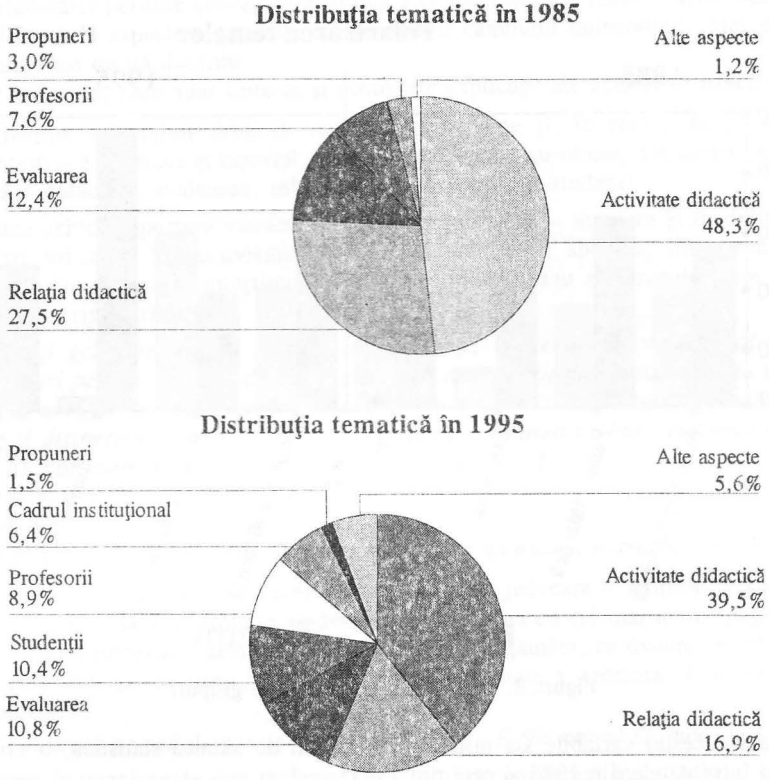


Figura 1. Distribuţia tematică.

Utilizarea testului statistic U (Mann-Whitney), folosit pentru compararea a două eşantioane independente, a condus la obţinerea unei valori U = 25 pentru p = 0,505. Rezultatul indică absenţa unor diferenţe semnificative între cele două distribuţii tematice, situaţie confirmată suplimentar şi de valoarea lui z (0,73) pentru p = 0,46.

Această constatare generală, care infirmă prima ipoteză avansată, se cere analizată şi explicată prin corelarea sa cu datele obţinute pentru celelalte două variabile: polarizarea şi poziţiile atitudinale.

Tabelul 1 şi figura 2 exprimă procentual, respectiv grafic, natura şi ponderea „jocului polarizărilor" în cazul fiecărei teme, pentru cele două situaţii temporale analizate.

Nr. crt.	*Teme*	*Ponderi şi semnificaţii*			
		1985		*1995*	
		+	-	+	-
1.	Activitatea didactică	45%	55%	42%	58%
2.	Relaţia didactică	35%	65%	60%	40%
3.	Evaluarea	14%	86%	5%	95%
4.	Profesorii	64%	36%	50%	50%
5.	Cadrul instituţional	-	-	19%	81%
6.	Studenţii	-	-	14%	86%

Tabelul 1 - Polarizarea temelor (procentual).

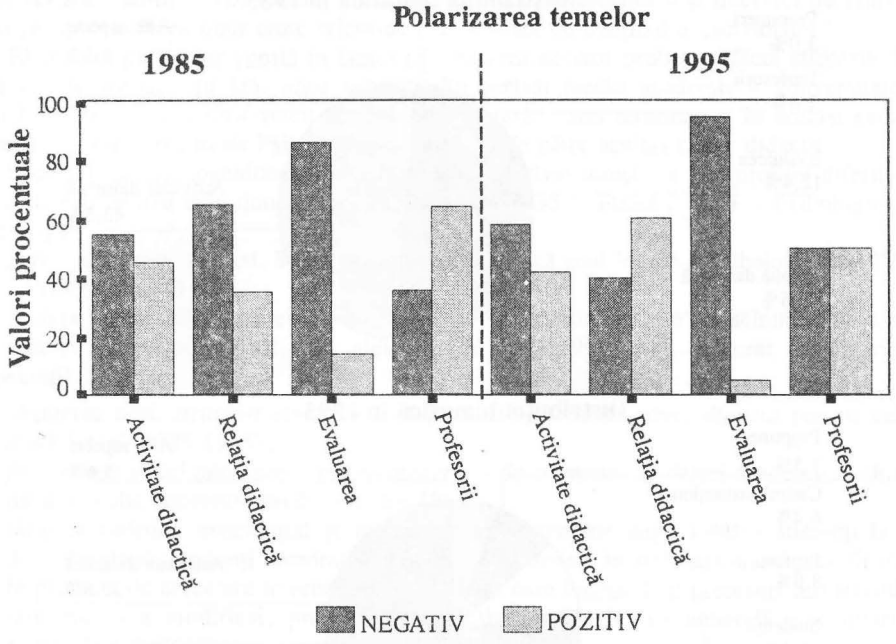


Figura 2. Distribuţia pe teme şi pe grupuri.

În cazul acestei variabile s-a utilizat, din raţiuni de tehnică statistică, o *comparaţie indirectă* între datele din 1985 şi cele din 1995.

S-au calculat, pe rând, diferenţele interne între rubricile (+) şi cele (-) pentru cei doi ani; s-a comparat, apoi, natura celor două semnificaţii referitoare la polarizare.

Evident că în acest demers statistic au intrat doar polarizările de la temele comune celor doi ani (1, 2, 3, 4).

La testul U, pentru datele din 1985, s-au obţinut următoarele valori: U = 3 pentru p = 0,2, iar z = - 1,44 pentru p = 0,14. Rezultatul indică faptul că, sub aspectul ponderii, diferenţele dintre semnalările critice şi aprecieri, sunt foarte mici, fiind doar *marginal semnificative*.

În cazul aceloraşi comparaţii interne, pentru 1995, valorile obţinute indică: U = 5,5 pentru 0,48, iar z = - 0,72 pentru p = 0,46. În consecinţă, se poate aprecia că diferenţele între evaluările pozitive şi cele critice sunt practic *nesemnificative*, echilibrul polarităţilor fiind destul de asemănător celui identificat în situaţia anterioară.

Această evaluare are o dublă valoare. Pe de o parte se confirmă cea de a doua ipoteză a cercetării, iar, pe de altă parte, se întăreşte şi explică infirmarea primei ipoteze.

Ponderile poziţiilor atitudinale identificabile mai ales în tonalitatea şi maniera prezentării punctelor de vedere asupra câmpului universitar, sunt prezentate, procentual, în tabelul 2.

Poziţii / Ani	*1985*	*1995*
contestatară	21%	12%
realistă	67%	64%
aprobativă	12%	24%

Tabelul 2. Ponderea poziţiilor atitudinale adaptate.

Interpretarea rezultatelor. Discutarea corelată a celor trei serii de date (teme, polarizări, poziţii atitudinale) permite abordarea analitică a constatării deja făcute: diferenţa practic nesemnificativă în aspectele generale ale receptării câmpului universitar, chiar după un interval tumultos de un deceniu.

Ce se întâmplă, care sunt cauzele şi posibilele explicaţii ale acestei constatări?

1. În percepţia subiecţilor avuţi în vedere, marile teme şi, în acelaşi timp, „dureri" studenţeşti – a se vedea şi raportul +/– pentru fiecare – au rămas, din păcate, aceleaşi: prestaţia didactică, evaluarea, relaţia didactică (profesor-student).
2. Cea mai critică raportare vizează – în ambele momente – maniera şi modalităţile de evaluare utilizate. Subiectivismul, aprecierea memorării abuzive, lipsa dimensiunii aplicative în evaluarea cunoştinţelor, practica „pilelor" sau a copiatului sunt primele în topul incriminărilor.

„Nu aveţi grile pentru a-i valoriza pe studenţi, altele decât preferenţial." (S3); „Sunteţi siguri pe criteriile dv. de apreciere ? Aţi nedreptăţit mulţi studenţi. Nu mă refer neapărat la notă, ci la descurajarea şi dezaprobarea citită în ochii dvs., în zâmbetul atât de ironic şi dispreţuitor." (S9); „P.S. – încetaţi cu evaluarea pe baza informaţiei reproduse ! ! Nu poţi memora sute de pagini în câteva zile." (S11); „Este descurajant când în evaluare populismul şi nepotismul înlocuiesc competenţa." (S26); „...chiar trebuie să te «vâri» sub pielea unui profesor pentru a obţine notă mare ?" (S43); „Este din păcate prea consolidată imaginea studentului care reproduce doar un anumit număr de cursuri" (S37).

3. Prin ponderile cumulate ale celor două aspecte de judecare – teoretic şi aplicativ – conţinuturile didactice propuse studenţilor rămân ţinta cu cel mai mare spaţiu alocat. Sunt acuzate prioritar: arbitrariul planurilor de învăţământ, ca discipline, plasarea în anii de studiu şi, ca timp alocat, lipsa de flexibilitate a acestora şi imposibilitatea specializării.

„Cam încercaţi pe noi planuri de învăţământ" (S3); „E plin orarul de «umpluturi»" (S26).

Aproape în unanimitate este reclamat caracterul preponderent informativ al cursurilor şi cvasi-absenţa dimensiunii lor formative.

„Avem o mulţime de cunoştinţe teoretice pe care, ajunşi la sfârşitul studenţiei, într-un anume loc de muncă, nu vom şti să le utilizăm, pentru că nu ne-a învăţat nimeni acest lucru... Suntem învăţaţi să ştim *şi nu* să facem." *(S16); „Tot nu înţelegem ce se vrea de la noi: să fim reproductivi sau creativi ?" (S24).*

Sunt incriminate redundanţa, absolutizarea „literei cursului", informaţia depăşită sau neprelucrată, dificultăţile informării bibliografice.

„Sunt cursuri cu titulaturi diferite, dar noi tot aceeaşi materie facem." (S1); „Dacă pentru dv. acel curs e literă de lege – pentru că aţi muncit la el şi credeţi că aţi ajuns la forma cea mai potrivită – pentru noi el rămâne o lege impusă !" (S32); „Multe cursuri nu sunt decât fragmente, citate şi nu rareori traduceri din alte cărţi" (S42).

4. Activitatea propriu-zisă de predare, receptată şi ea preponderent în cheia critică, este apreciată ca fiind şcolărească, monotonă, neparticipativă, incapabilă să stârnească interesul şi abuzând de dictarea informaţiilor.

„De ce unii profesori ţin la şcoală cursuri din datorie ?" (S5); „La curs încercaţi şi alte modalităţi de a ne ţine, nu numai prin frica de examen sau de nota proastă." (S11); „Vin la cursuri şi scriu, scriu, scriu şi mintea îmi «circulă», cu acordul dv., aiurea." (S26); „... ne prezentaţi nişte cursuri traduse la «prima mână» necizelate şi nesistematizate." (S30); „Domnilor profesori – majoritari – ne-am săturat de activităţi de secretariat când ni se dictează ore întregi non stop şi suntem trataţi doar ca maşini de scris performante !" (S43); „Este greu de acceptat modul de prezentare al cursului nestructurat, lăsat la voia fanteziei de moment a profesorului" (S45).

5. Este de reţinut raportul inversat (60% + ; 40% -), faţă de 1985, prin care este receptată relaţia profesor-student.

„Este pozitiv să constataţi că aceşti oameni îşi desfăşoară activitatea nu pentru avantaje materiale şi nici pentru a supravieţui într-o manieră considerată superioară de către semeni; fac un bine dezinteresat sau cel mult pentru arderea combustiei interne într-un mod superior." (S5); „E firească recunoştinţa faţă de profesorii mei. În afară de faptul că au fost alături de noi, împărtăşindu-ne cunoştinţele şi experienţa, au fost alături de noi şi sufleteşte, încurajându-ne în momente mai grele" (S16).

Faptul semnalat poate indica o schimbare a acestui aspect relaţional al câmpului universitar sau doar a perceperii lui, dar poate fi şi reflectarea particulară a raporturilor didactice de la profilurile vizate. În cazul lotului din 1995, sunt totuşi implicaţi - şi ca profesori şi ca studenţi - psihologi şi pedagogi!

În ciuda tonalităţii generale pozitive - singura, de altfel, dintre toate temele identificate - nu lipsesc nici aici accentele critice:

„Ne-aţi adunat pe mulţi, dar şanse daţi la puţini." (S8); „Mă deranjează nesiguranţa dumneavoastră." (S9); „Unii sunteţi chiar grozavi, dar nu prea mulţi." (S14); „Ca pregătire ne-aţi copleşit de mult, dar ca oameni..."(S17); „E păcat că, sub masca bunăvoinţei şi a dorinţei de comunicare, profesorul rămâne inflexibil, dominator, mişcându-se singur în spaţiul prea strâmt al podiumului catedrei" (S29).

6. Este interesant de analizat ceea ce reflectă tema „profesorii". Ca pondere, ea câştigă câteva procente (figura 1), dar pierde în raportul +/- (tabelul 1).

O explicaţie posibilă este că aspectele judecării activităţii profesorului s-au diversificat. Prin excelenţă, studenţii s-au raportat la trei ipostaze: pregătirea ştiinţifică a profesorului (au dominat aprecierile), competenţa didactică (evaluările s-au împărţit) şi cea de parteneri ai diadei universitare (au dominat criticile).

Studenţii din 1995, pe lângă cele trei aspecte valorizate oarecum diferit - pozitiv relaţia şi bivalent pregătirea ştiinţifică şi competenţa didactică - au mai adăugat trei aspecte: raporturile dintre profesori sau catedre; profesorii în cadrul public şi extradidactic şi profesorii şi coeziunea colectivităţii studenţeşti.

„Nu colaboraţi între dumneavoastră din păcate!" (S2); „Spiritul academic este parcă anihilat." (S4); „Mulţi dintre cei pe care îi consideram în liceu «oameni de ştiinţă» s-au dovedit cu timpul din ce în ce mai mult... oameni, şi nu în sensul apropierii de studenţi." (S9); „V-aţi gândit vreodată că unii dintre dv. nu acoperă reclama care vi se face în presă şi literatura de specialitate?" (S30); „Mi-e jenă să gândesc că, de fapt, unii dintre profesori apar, scuzaţi-mă, cu sechele (cu o foarte mare rezistenţă la schimbări) ale vechiului regim" (S17).

O menţiune specială se poate face unui aspect inedit faţă de 1985. Departajările între profesori se fac de această dată şi pe criteriul vârstei, vorbindu-se de caractreristicile unei generaţii de profesori în comparaţie cu o alta.

7. Semnificative sunt şi temele noi care au intrat în atenţia studenţilor, cooperarea la diferite iniţiative profesionale studenţeşti extradidactice, iniţierea unor proiecte de cercetare, situaţia studenţilor. Primul, mai puţin posibil de atacat frontal în 1985 din motive ideologice clare, este constant prezentat acum. Celelalte două - existenţe instituţionalizate prin normativele politice sau administrative în vigoare în anii '80, cunosc acum o fază de reluare, reorganizare, fiind încă în mare măsură dependente de iniţiativa individuală. Este deci normală preocuparea pentru ele.

8. Este extrem de interesantă analiza datelor din perspectiva raportului *noi* (studenţii) - *alţii*. Lipsind din aria tematică a grupului studenţesc din 1985, ea împarte, ca pondere - în cazul celor din 1995 - locul al treilea împreună cu problematica evaluării didactice.

Această situaţie se poate datora, în principal, presiunii pe care o exercită asupra studenţilor absenţa repartiţiei şi, aici, a asigurării unui loc de muncă.

Nemulţumirea şi îngrijorarea (a se vedea procentul minusurilor din raportarea la sine) *faţă de oferta formării lor nu mai este doar una a prezentului şi a insatisfacţiilor intelectuale sau relaţionale de moment. Ea a devenit şi una a viitorului, pus sub imperativul profesionalizării competitive.*

De aici procentul aproape împătrit al autoevaluărilor (în 1995) şi tonalitatea preponderent alarmistă a acestora.

„Traversând această pagină de la «+» către «–», refac aproape simbolic drumul speranţelor, al idealurilor şi avântului cu care am intrat în acest mediu universitar. Să fie acest sens al drumului determinat de «maturizare» sau să fie o carenţă a profesorilor noştri ?" (S2); „Noi nu am fost învăţăţi să ne pregătim şi să ne asumăm răspunderi." (S10); „Vina dv. cea mai mare este că nu trebuia să fiţi de acord cu înfiinţarea unor secţii fără viitor." (S13); „Am fost mai mult puşi să memorăm decât să gândim; nimănui nu-i trece prin cap să ne îndrume măcar acum." (S16); „Târziu am înţeles că aici ni se oferă baza; temelia şi scheletul îl clădim noi" (S33).

Acest aspect al responsabilizării mai accentuate faţă de propria formare este confirmat, paradoxal, nu atât de ponderea propunerilor făcute de studenţii celor două loturi (1985 – 3%; 1995 – 1,5%), cât mai ales de natura acestor propuneri. Cele de acum un deceniu erau întotdeauna adresate cuiva (fiind o punere a problemei în termeni de *alţii*) pentru a sugera, a cere, a atenţiona, a soma chiar. Se juca atunci soluţia speranţelor, minime, a aşteptărilor cronicizate.

În 1995 studenţii propun mai puţin, dar realizează mai mult prin forţele proprii – sindicat profesional, cercuri interdisciplinare, proiecte extrauniversitare, publicaţii în specialitatea lor, afilieri la programe naţionale sau internaţionale, proiecte de cercetare, pregătire alternativă etc.

Ca urmare, elementele clasice ale ofertei academice – cursul, seminarul, profesorul – încep să fie percepute – e drept, doar încă de puţini studenţi – la locul şi cu rolul lor: un punct de susţinere şi catalizare a eforturilor proprii, (o premisă necesară, dar nu şi suficientă).

„În general, rar se întâmplă să găseşti profesorul pe care ţi-l doreşti. Fiindcă, de la început, nici studentul nu ştie prea bine ce caută: un diriguitor omniscient sau gândirea însăşi a acestuia, pe care o aşteaptă exemplară."

Se mai poate ca patosul năvalnic de a se defini să îl conducă pe student la iluzia că un astfel de profesor total îl va absolvi de necesitatea să înveţe, de fapt, o viaţă întreagă. Or, profesorul rămâne profesorul tău fără să îl legi de şcoală neapărat. El iniţiază, nu desăvârşeşte; ceea ce stă în datoria noastră.

Mai presus de orice contează dialogul care apare în facultate. *Dacă studentul are reţineri sau „criterii" prestabilite, apropierea întârzie. Poţi fi exigent pe drept faţă de profesori, dar, în privinţa învăţăturii, efortul te solicită întâi pe tine însuţi. Falsele distanţe ale ezitării noastre sunt cele mai păgubitoare.*

Aşa se explică «dezamăgirile» studenţilor din anii I-II şi ambiţia sau blazarea celor din anii terminali. Studentul bun trebuie să ajungă să-l pună pe profesor în conştiinta de a fi chiar el student în continuare.

„Cum să devii om; asta nu se învaţă, ci este doar pretextat de aspiraţia care se naşte şi se întreţine alături de oameni asemenea, în nevoia comună de afirmare a propriei conştiinţe. Restul e tăcere!" (S15).

9. În ciuda diversificării evidente a cadrului referenţial de judecare a ofertei universitare, totuşi perspectiva generală de evaluare, deşi accentuat critică (semnalări pozitive: 1985 – 40%; 1994 – 35%; – negative: 1985 – 60%; 1995 – 65%), nu se radicalizează spre contestatare, ca, spre exemplu, în anul şcolar 1990/1991.

Ceea ce totuşi se modifică este maniera de a spune lucrurilor pe nume. Accentele se acutizează în somaţie, interogaţie stânjenitoare, imputare etc.

„De ce lăsaţi să vă înghită rutina ? Nu vedeţi că se transmite la studenţi ? " (S7) ; „Pe dumneavoastră noi v-am iertat de mult, dar pe noi cine ne va scuza ? " (S13) ; „Domnilor profesori, nu ne mai socotiţi simpli şcolari care trebuie să stea smirnă, să ia conştiincios notiţe, iar la examene să vă susţină punctul de vedere." (S20) ; „Domnilor profesori cărora vă place să vă afirmaţi prin alte locuri decât în Universitatea „Al.I. Cuza" - unde sunteţi deja catalogaţi de studenţi - uitaţi-vă şi la alţii cum îşi fac meseria ! " (S25).

Concluzii

În limitele reprezentativităţii totuşi reduse – ca număr de studenţi şi mai ales ca profile de specializare – rezultatele prezentate oferă un „puls" al receptării şi reprezentării schimbărilor din câmpul universitar.

Este de reţinut că noutăţile reale ale ultimilor ani nu au avut darul să modifice „harta" şi nici chiar ponderea nemulţumirilor studentului (infirmarea primei ipoteze).

Grila polară plus-minus rămâne o formulă cu care se operează în „citirea" ofertei academice, cu un avantaj, din păcate, în favoarea minusurilor (confirmarea şi precizarea celei de a doua ipoteze).

Radicalizarea exprimării este sesizabilă, dar ea acţionează doar în cadrul nonformal, accidental. În fapt, studenţii nu mai au capacitatea de a se face ascultaţi. Au capacitatea însă de a compensa cu forma de profesionalizare alternativă la care sunt iniţiatori sau participanţi (confirmare, în cea mai mare parte a celei de a treia şi a celei de a patra ipoteze).

Astfel, rezultatele obţinute indică faptul că elementele de noutate prezentate în câmpul universitar nu au produs încă schimbări de esenţă la nivelul ofertei academice primare – conţinuturi, metode, forme şi relaţii didactice, evaluare etc. – şi cu atât mai puţin la nivelul perspectivelor subiective de receptare a acesteia.

Competenţa: evaluare şi promovare în câmpul universitar

Ion DAFINOIU

Sistemul învăţământului superior din România traversează în prezent un proces de restructurări semnificative. În perioada ultimilor trei ani[1] el s-a manifestat ca unul din cele mai dinamice sectoare sociale, exprimându-şi în mod neechivoc intenţia şi voinţa de a proceda la o reformă radicală în toate componentele vieţii universitare.

Procesul reformator, declanşat iniţial de marile universităţi ale ţării, se manifestă azi şi la nivelul principalelor instituţii politice şi vizează nu doar reparaţii sectoriale, ci restructurări radicale în toate componentele sistemului de învăţământ superior, conceptualizate în strategii pe termen mediu şi lung.

În aceste condiţii, eficienţa şi competenţa devin probleme fundamentale în toate domeniile de activitate, iar evaluarea lor este o componentă indispensabilă a oricărui act de organizare, conducere, promovare. Pentru a-şi realiza funcţiile sale, evaluarea trebuie să îndeplinească o serie de condiţii. Una din ele este operaţionalizarea sa corectă, definirea sa în limbajul acţiunii, din moment ce funcţia sa principală este de ordin pragmatic. Un document UNESCO din 1987 o definea ca pe o „operaţie care vizează determinarea într-o manieră sistematică şi obiectivă a impactului, eficacităţii, eficienţei şi pertinenţei activităţilor în raport cu obiectivele lor, în vederea ameliorării pe de o parte unei părţi a activităţilor în curs şi, pe de altă parte, a planificării, programării şi luării de decizii pentru viitor. Termenul *evaluare* nu ar trebui să se aplice decât unui examen riguros şi sistematic al activităţilor".

În domeniul învăţământului universitar, tot mai multe ţări, ca şi departamentele specializate ale UNESCO, au întreprins acţiuni de evaluare atât a instituţiilor, separat, cât şi a întregului sistem al învăţământului universitar. Preocupările referitoare la calitatea învăţământului superior au mai multe cauze. Prima, şi cea mai importantă, este costul foarte ridicat, care exercită presiuni bugetare considerabile; până şi ţări bogate, precum SUA, au ajuns să-şi pună problema găsirii mijloacelor de satisfacere a cererilor, mereu mai mari, în acest domeniu. A doua cauză - evidenţiată de multe studii UNESCO - este creşterea deosebită a efectivelor de studenţi, astfel încât problema învăţământului superior devine treptat o problemă a tuturor. În situaţia particulară a ţării noastre, care doreşte, în mod firesc, să se alinieze standardelor europene de eficienţă, competenţă şi calitate, evaluarea sistemului învăţământului universitar trebuie să ofere şi soluţii pentru rezolvarea problemei ce are ca principali termeni:

- numărul de studenţi în continuă creştere;
- baza materială şi de personal deficitară;
- salarizarea necorespunzătoare a personalului didactic, fapt ce favorizează, pe de o parte, migrarea unor specialişti din învăţământul universitar spre sectoare de activitate mai bine plătite şi, pe de altă parte, lipsa de atractivitate a posturilor didactice pentru absolvenţi bine pregătiţi;

1. Acest studiu prezintă rezultatele unei cercetări efectuate în anul 1994.

- înfiinţarea unor facultăţi şi specializări noi ca şi a unor noi structuri universitare (de exemplu – ciclul de studii aprofundate) care solicită specialişti şi competenţe superioare.

În acest context mai general care priveşte evaluarea eficienţei activităţii universitare şi ca urmare a unor preocupări legate de calitatea învăţământului superior românesc, cercetarea noastră îşi propune să semnaleze câteva aspecte referitoare la evaluarea şi promovarea competenţelor în câmpul universitar ieşean. Principalele arii tematice care au orientat studiul nostru au fost: admiterea în învăţământul superior, criteriile de promovare a cadrelor didactice, autonomia universitară şi relaţia profesor-student.

Metodele principale utilizate au fost studiul documentelor şi interviul nonformal pe care studii UNESCO privitoare la evaluarea eficienţei activităţii universitare îl recomandă ca „procedura standard pentru viitoarele studii, chiar dacă astfel se reduce mărimea eşantionului".

Cum era şi firesc, subiecţii noştri au fost selecţionaţi din cele două mari categorii de actori sociali ai câmpului universitar: studenţi şi cadre didactice. Studenţii – din anii I şi IV – în total optzeci, au fost abordaţi prin intermediul interviului în grupe omogene relativ mici. Cadrele didactice, în număr de zece, cu vechime şi grade diferite, unele dintre ele cu responsabilităţi directe în evaluarea şi promovarea personalului, au fost intervievate individual. La acestea s-au adăugat o serie de profesori implicaţi – cu diverse funcţii şi responsabilităţi – în organizarea şi desfăşurarea concursului de admitere.

I. Admiterea în învăţământul superior (perioada 1990-1994)

O analiză corectă a unor probleme legate de admitere nu poate fi făcută fără integrarea acestora în contextul mai larg al sistemului învăţământului universitar, circumscris de câteva dimensiuni: repartizarea în profil teritorial a instituţiilor de învăţământ superior, baza tehnico-materială şi de personal, dinamica structurilor curriculum-ului învăţământului universitar. Prezenta analiză identifică câteva interacţiuni ale acestor dimensiuni cu problema abordată – admiterea – şi, în unele situaţii, exemplifică afirmaţiile de principiu cu informaţii provenite dintr-o analiză a unor instituţii de învăţământ superior din centrul universitar Iaşi.

a) *Numărul de locuri la admitere*

Erorile în structura studiilor universitare pe domenii au devenit evidente încă din anul 1990. Restrângerea activităţilor în unele sectoare economice a amplificat şomajul specialiştilor cu studii superioare. Cele mai afectate au fost profesiile din domeniul metalurgiei, siderurgiei, chimiei, mecanicii.

Sub impactul schimbărilor la nivelul pieţei forţei de muncă şi ca urmare a relansării universităţilor tradiţionale, ponderea studenţilor „înrolaţi" la studii tehnice a început să scadă, ajungând la mai puţin de 50% în anul universitar 1992/1993. În următorii trei ani, ponderea acestui domeniu de studii va scădea probabil la aproximativ 30%. În schimb, a crescut ponderea studiilor în domeniul ştiinţelor social-economice şi umaniste, care probabil va ajunge în următorii trei ani la 50%.

Universităţile au devenit mult mai sensibile la informaţiile primite din partea industriilor şi, în general, din partea pieţei forţei de muncă. Deficite mari de forţă de muncă se înregistrează în domeniul profesiilor juridice, economice, administrative, de asistenţă socială, la nivelul traducătorilor şi interpreţilor, specialiştilor în tehnologii informative. Analiza concursurilor de admitere oferă informaţii interesante cu privire la perceperea de către public a situaţiei generale a pieţei forţei de muncă. Astfel, la concursul de admitere

din septembrie 1993, numărul candidaţilor pe un loc a fost de aproape 20 la studiile de drept, 5-10 la studiile de psihologie, sociologie, istorie, jurnalism şi de 0,3-0,5 la majoritatea domeniilor tehnice. Au existat departamente tehnice care după sesiunea din septembrie nu aveau perspectiva să-şi acopere decât sub 10% din locurile scoase la concurs.

Indicatorul presiunii la admitere reprezintă un argument suficient de puternic pentru accentuarea ritmului restructurării domeniilor de studii superioare. Unele universităţi au şi procedat la o reevaluare a profilului de studii şi au extins sau înfiinţat domenii cu grad mare de solicitare. Alte universităţi, în special unele institute politehnice, se adaptează mai greu gradul lor ridicat de specializare nu le permite o diversificare semnificativă. Astfel, deşi ponderea învăţământului tehnic în structura învăţământului superior a scăzut semnificativ, cifrele absolute indică (cu unele mici excepţii) menţinerea cifrelor de şcolarizare anterioare. Redistribuirea candidaţilor respinşi în sesiunea din septembrie 1993 către alte specializări sau facultăţi în baza susţinerii unui examen comun împiedică funcţionarea feed-back-ului ce trebuie să existe între piaţa forţei de muncă şi structura învăţământului superior.

Un exemplu mai bun îl constituie situaţia admiterii în forma scurtă (colegiu), unde există o serie de profiluri la care candidaţii înscrişi reprezintă sub 10% din numărul de locuri scos la concurs (Chimie Industrială, Construcţii, Instalaţii, Metalurgie, Zootehnie). După redistribuire, unele universităţi şi-au acoperit complet numărul de locuri scoase la concurs (exemplu – Institutul Agronomic din Iaşi).

Interviurile efectuate cu secretarii comisiilor centrale de admitere din unele instituţii de învăţământ superior din Iaşi evidenţiază existenţa unui acord cu privire la utilitatea redistribuirii candidaţilor respinşi, cu excepţia învăţământului artistic unde testarea aptitudinilor introduce de la început un criteriu restrictiv.

Este evidentă reacţia conservatoare a structurilor universitare de a rezista presiunii pieţei muncii. Pe de altă parte, conectarea doar la cerinţele de moment ale situaţiei economice şi ale pieţei forţei de muncă poate să conducă la compromiterea iremediabilă a unor domenii de studiu. Este necesar deci ca reforma structurilor învăţământului universitar să aibă în vedere măsuri de protecţie a unor domenii de studii şi cercetare fundamentală, vitale pentru situaţia viitoare a ştiinţei şi economiei româneşti. În plus, trebuie efectuate studii de prognoză asupra pieţei forţei de muncă, studii la care să aibă acces factorii de decizie şi publicul, pentru a optimiza feed-back-ul dintre aceste subsisteme ale sistemului social (sistemele economice şi învăţământul universitar).

Un exemplu concret vine în sprijinul acestei ultime idei: în situaţia în care prognozele efectuate cu privire la necesarul de profesori de limbă română semnalează scăderea semnificativă a cererii în acest domeniu în următorii ani, cifrele de şcolarizare cresc.

Numărul de locuri la admitere nu ţine seama, de cele mai multe ori, de dotarea materială şi încadrarea cu personal a universităţilor. Sunt bine cunoscute problemele multor centre universitare referitoare la spaţiile didactice ori de cazare, la dotarea laboratoarelor etc. Iar în domeniul juridic şi economic, unde numărul studenţilor a cunoscut o creştere spectaculoasă în ultimii trei ani, numărul profesorilor este, în medie, de două ori mai mic decât numărul posturilor. De exemplu, la Universitatea „Al.I. Cuza" din Iaşi, situaţia comparativă a anilor universitari 1989/1990 şi 1993/1994 se prezintă astfel: numărul de posturi a crescut de la 468 la 1 534 în timp ce numărul cadrelor didactice a crescut de la 422 la 750! Dacă avem în vedere faptul că unele cadre didactice predau şi la diverse instituţii particulare de învăţământ sau sunt incluse şi în proiecte de cercetare avem o imagine completă a gradului de ocupare a unui cadru didactic.

O admitere mascată în învăţământul superior este reînmatricularea în anul I a studenţilor repetenţi. *Regulamentul privind activitatea profesională a studenţilor* din 1972 conţine dispoziţii foarte largi care fac inoperantă dispoziţia: „Studentul care nu a promovat anul I de studii va fi exmatriculat" (art. 31, p. 32). Astfel, în cadrul aceluiaşi articol, se menţionează: „În mod excepţional, pentru cazuri bine motivate (!), rectorul poate aproba cu avizul Consiliului profesoral (Senatului) al instituţiei de învăţământ superior repetarea

anului de către unii studenţi din anul I care au promovat cu note de minimum 7 majoritatea examenelor obligatorii". De exemplu, la Universitatea „Al.I. Cuza" din Iaşi, în anul universitar 1993/1994 au fost reînmatriculaţi 290 repetenţi din 316.

b) *Organizarea concursului de admitere*

Este evidentă descentralizarea organizării concursurilor de admitere comparativ cu perioada anterioară anului 1989. Potrivit metodologiei publicate de Ministerul Învăţământului, instituţiile de învăţământ superior îşi elaborează reglementări proprii, adecvate condiţiilor specifice fiecărei unităţi. Rămân de competenţa Ministerului Învăţământului următoarele atribuţiuni:

- stabilirea numărului de sesiuni de admitere şi calendarul de desfăşurare a acestora (o singură sesiune, în anul universitar 1993/1994).
- stabilirea probelor de admitere (şi a manualelor corespunzătoare) pentru toate specializările şi formele de învăţământ.

În anul universitar 1993/1994 nu toate reglementările prevăzute în metodologia cadru elaborată de Ministerul Învăţământului au fost respectate întocmai. Astfel, deşi aceasta prevede că „Eventualele redistribuiri pe locuri neocupate se pot face numai între profilurile, modulele şi specializările care au avut prevăzute aceleaşi probe de concurs", redistribuirea s-a făcut inclusiv între universităţi şi în condiţiile în care probele de concurs au coincis doar parţial.

Interviul de grup organizat cu unii din secretarii comisiilor centrale de admitere din centrul universitar Iaşi a evidenţiat următoarele:

- existenţa unui acord cu privire la necesitatea redistribuirii candidaţilor respinşi (cu note peste 5) către alte profiluri şi specializări;
- deşi concurenţa la admitere este diferită în diverse centre universitare la facultăţi cu acelaşi profil iar exigenţa selecţiei este funcţie de aceasta, nu este pusă sub semnul întrebării valoarea egală a diplomelor la nivel naţional;
- utilizarea testelor de cunoştinţe tip „grilă" este considerată inadecvată (nu am avut opinia secretarului comisiei de admitere de la Universitatea de Medicină şi Farmacie din Iaşi);
- organizarea examenului de admitere este considerată un atribut important al autonomiei universitare; se respinge ideea unor subiecte de examen unice pe ţară;
- nu există un acord privind considerarea numărului de repetenţi la sfârşitul anului I ca indicator valid al calităţii selecţiei efectuată prin examenul de admitere. Observăm totuşi că la Universitatea „Al.I. Cuza", Facultatea de Drept - concurenţa cea mai mare din Universitate - în anul universitar 1992/1993 nu a avut nici un repetent (totalul repetenţilor la sfârşitul anului I pe universitate fiind de 316). Este posibil ca dificultatea admiterii la unele facultăţi să influenţeze indirect performanţa studenţilor de anul I prin mediatorul „motivaţie";
- contestaţiile - deşi nu puţine la număr - invocă în majoritatea cazurilor, subiectivitatea aprecierii; recorectarea tezelor a evidenţiat caracterul neîntemeiat al acestora. De exemplu, la Universitatea „Al.I. Cuza" au fost înregistrate 434 contestaţii, din care doar 13 au fost soluţionate favorabil;
- reintroducerea examinării orale la unele facultăţi (Drept, facultăţi cu profil pedagogic) este considerată utilă;
- pentru a evita neocuparea unor locuri la diverse specializări sau ocuparea acestora prin redistribuire, este utilă organizarea concursului de admitere pe profiluri - urmând ca repartizarea pe specializări să se facă ulterior admiterii (în funcţie de medii şi opţiuni). Un exemplu îl constituie situaţia numărului de înscrişi la profilul muzică; astfel, la Academia de Muzică din Bucureşti, unde înscrierea s-a făcut pe specializări, au existat, în septembrie 1993, specializări cu zero candidaţi înscrişi, în timp ce Academia de Arte „G. Enescu" din Iaşi a evitat această situaţie organizând înscrierea şi admiterea pe totalul locurilor la profilul Muzică.

- nerespectând metodologia iniţială, Ministerul Învăţământului a suplimentat numărul de locuri la unele facultăţi (la cererea acestora) după afişarea mediilor (Universitatea „Al.I. Cuza").

În concluzie, actuala descentralizare a concursului de admitere în învăţământul superior este considerată utilă şi în concordanţă cu normele autonomiei universitare. Se observă o tendinţă de a lua în consideraţie şi evaluarea (în diverse forme) a aptitudinilor pentru diverse profiluri şi specializări.

Principala problemă o constituie fixarea numărului de locuri la admitere. Acesta trebuie să fie funcţie de feed-back-ul primit de la piaţa forţei de muncă, de capacitatea optimă de şcolarizare a universităţilor, de politica pe termen lung ce vizează dezvoltarea învăţământului şi cercetării sau de combinarea judicioasă a acestor factori?

În acelaşi context se înscrie şi problema redistribuirii candidaţilor sau a unei sesiuni suplimentare de admitere.

II. Criteriile privind promovarea cadrelor didactice

Aceste criterii au fost aprobate de Senatul Universităţii în urma unor acţiuni concentrate la nivelul sistemului universitar naţional şi al analizelor efectuate în cadrul fiecărei facultăţi. Opinia generală a cadrelor didactice cu responsabilităţi în domeniu este că aceste criterii sunt o reacţie firească la promovările de foarte multe ori nejustificate efectuate imediat după decembrie 1989. O dată cu promovarea unor cadre didactice de certă valoare ştiinţifică, lipsa unor criterii clare de evaluare a activităţii didactice şi ştiinţifice a favorizat pătrunderea în ierarhia universitară superioară şi a multor persoane a căror competenţă nu justifică poziţia pe care o au în prezent. Acest fapt este implicit recunoscut de majoritatea subiecţilor intervievaţi (studenţi şi profesori) când afirmă că, dacă actualele criterii de competenţă s-ar aplica la cadrele didactice existente acum în universitate, aproape 50% nu ar îndeplini criteriile gradului didactic pe care îl au. Cum era de aşteptat, cei mai critici în această privinţă sunt studenţii din anul IV, iar cei mai îngăduitori cei din anul I.

O altă observaţie cu mare grad de acord între studenţi şi profesori este cea referitoare la existenţa unor formulări prea generale ale criteriilor ce vizează aspectele calitative ale activităţii didactice. Expresii precum: „să fie recunoscut ca specialist" „să aibă lucrări citate semnificativ", „să aibă capacitatea de a îndruma tineri cercetători", sunt de fapt inoperante datorită ambiguităţii lor. Dar şi unele criterii cantitative comportă discuţii. În situaţia în care numărul de cărţi de autor este o condiţie necesară pătrunderii în ierarhia universitară superioară, lipseşte o definiţie operaţională a cărţii!

Rămânând în domeniul criteriului cantitativ, merită să remarcăm şi punctul de vedere al unui cadru didactic, conform căruia Senatul, care are la bază principiul majorităţii în aprobarea promovărilor, nu are competenţa pentru a se pronunţa în deplină cunoştinţă asupra nivelului de pregătire profesională a unui cadru didactic; aceasta ar trebui să fie certificată de o comisie de specialitate, iar Senatul ar putea să-şi exprime acordul/dezacordul doar asupra competenţei morale, didactice etc.

Un fapt semnificativ remarcat de studenţi este şi acela că „inflaţia" evidentă de note mari face inoperant criteriul mediilor din timpul facultăţii utilizat pentru candidaţii la postul de preparator.

Dezacordul cel mai semnificativ între profesori şi studenţi se referă la ponderea aptitudinilor didactice şi competenţei interpersonale, în general, în evaluarea cadrelor didactice. În timp ce profesorii evidenţiază în mod deosebit competenţa profesională, ştiinţifică, drept condiţie principală (deseori unică) pentru promovare, studenţii apreciază, fără excepţie, că aptitudinile didactice sunt cele care trebuie să primeze, dublate desigur de o bună pregătire profesională. Profesorul este - spun ei - în primul rând cadru

didactic şi după aceea om de ştiinţă, cercetător. În timp ce criteriul calităţilor didactice ocupă doar locul al şaselea între condiţiile aprobate de Senat pentru poziţia de conferenţiar, studenţii propun, în concordanţă cu punctul de vedere menţionat mai sus, instituirea unor probe obligatorii de aptitudini didactice.

Această observaţie – insuficienta considerare a aptitudinilor şi a pregătirii didactice – concordă cu observaţia, mai generală, că în planurile de învăţământ ale facultăţilor cu profil didactic ponderea disciplinelor psiho-pedagogice este mult mai mică decât ponderea lor în facultăţile similare din celelalte universităţi europene, situaţie ce se reflectă în calitatea învăţământului românesc.

III. Autonomia universitară – condiţie a calităţii activităţii universitare

Autonomia universitară, la trei ani după evenimentele din decembrie 1989 care au marcat începutul democratizării şi descentralizării în majoritatea domeniilor de activitate, este un concept încă insuficient de bine definit, incitând la opinii care, fără a fi contrare, rămân deocamdată destul de dispersate. Ca şi în multe alte domenii, dirijismul excesiv din epoca comunistă a provocat reacţii compensatorii în direcţia solicitării unei autonomii ale cărei limite nu sunt încă deplin conştientizate şi, prin urmare, exprimabile spontan.

Opinia generală a studenţilor şi profesorilor este aceea că autonomia universitară, după un debut ce părea promiţător, a rămas doar o vorbă frumoasă sau, ca să citäm dintr-un interviu, un „fenomen admirabil dirijat".

Autonomia financiară, parte esenţială a autonomiei universitare autentice, este, practic, inexistentă. Libertatea de decizie a Universităţii în acest domeniu este, afirmă persoane competente, chiar mai mică decât înainte. Chiar veniturile proprii ale Universităţii sunt redistribuite conform indicaţiilor Ministerului Învăţământului. Şi în domeniul promovăriii cadrelor ni s-au semnalat imixtiuni care încalcă flagrant autonomia universitară, aşa cum este ea stipulată în unele acte normative. Astfel, au fost situaţii în care, după tergiversări şi decizii contradictorii, conducerea Ministerului a aprobat promovarea unor cadre ce nu primiseră avizul facultăţilor şi al comisiei de specialitate din Universitate!

Un alt aspect al autonomiei, în relaţie directă cu calitatea activităţii universitare şi valoarea diplomelor produse, este structura planurilor şi programelor de învăţământ. La întrebarea „Consideraţi că trebuie să existe planuri unitare la nivelul Ministerului – obligatorii pentru toate universităţile din ţară – care să cuprindă un număr minimal de cursuri pentru fiecare specializare, precum şi o programă minimală pentru fiecare curs?", deşi ideea obligativităţii a creat iniţial unele reacţii, majoritatea studenţilor subscriu ideii unui acord minimal la nivel naţional care să asigure condiţii similare tuturor absolvenţilor diferitelor universităţi în cadrul unor concursuri necesare ocupării unui loc de muncă sau promovării profesionale (ex.: definitivat, grade etc.). Autonomia universitară s-ar putea manifesta dincolo de limitele acestor planuri şi programe, contribuind la constituirea unei personalităţi specifice fiecărei universităţi.

În această problemă, cadrele didactice nu manifestă acelaşi grad de acord. Opiniile lor variază între propunerea unei libertăţi totale în organizarea activităţii didactice şi acceptarea unei platforme structurale minimale la nivel naţional.

Libertatea totală solicitată de unii profesori în alcătuirea planurilor şi programelor de învăţământ stimulează incompetenţa şi promovarea nejustificată a cadrelor didactice, opinează studenţii. Astfel, există profesori care se pierd în amănunte nesemnificative sau prelungesc inutil numărul prelegerilor centrate doar pe noţiuni introductive, ocolind deliberat aspectele importante pe care nu le stăpânesc suficient de bine. În acelaşi context se citează încărcarea inutilă a planurilor de învăţământ prin cursuri a căror singură motivaţie este dorinţa de a oferi o normă didactică cuiva anume.

Rămânând în domeniul obiectivelor didactice ale activităţii universitare, să menţionăm şi orientarea deosebită a studenţilor spre un învăţământ specializat, centrat pe însuşirea unor informaţii şi deprinderi specifice unei anume profesii. Mulţi afirmă că Universitatea nu produce specialişti, ci doar persoane care, având orientări clare într-un domeniu de activitate pot, în urma unui studiu independent şi eficient să se specializeze ulterior în funcţie de nevoile locului de muncă. În ciuda acestui fapt, probabil datorită insecurităţii sociale crescute creată de concurenţa anticipată pe piaţa muncii, studenţii doresc ca la sfârşitul facultăţii să aibă statutul de specialişti în anumite domenii.

Împăcarea celor două obiective principale ale activităţii didactice – specializarea şi crearea capacităţii unei autoinstruiri eficiente independente (care, desigur, nu sunt complet disjuncte) – nu se poate realiza prin mărirea numărului săptămânal de ore de curs, aşa cum din nefericire se face acum, ci prin generalizarea duratei de cinci ani a studiilor universitare.

Rămânând în acelaşi cadru al relaţiei autonomie-calitate să menţionăm că opinia generală a subiecţilor cu privire la politica de personal de după 1989 este că aceasta a favorizat intrarea în cadrul corpului didactic a unui număr ridicat de tineri, ceea ce a antrenat efecte pozitive considerabile asupra calităţii activităţii universitare.

Pentru a sluji valoarea învăţământului, autonomia universitară presupune, după cum au remarcat mulţi subiecţi, responsabilitate, simţ al realităţii, capacitate de decizie. Din nefericire, situaţia creată în acest an universitar după admiterea contra unei taxe în universităţile de stat a unor studenţi care, în fapt, nu îndepliniseră baremurile a evidenţiat că libertatea de decizie implică şi anumite riscuri. Există facultăţi care au admis un număr suplimentar de studenţi atât de mare încât calitatea procesului didactic se deteriorează vizibil. Numărul insuficient de cadre didactice (o problemă cronică!), imposibilitatea desfăşurării unor activităţi cu grupe de studenţi de mărime optimă, dar şi depăşirea capacităţii unor servicii anexe (biblioteci, cămine, cantine etc.) sunt doar câteva din cauzele ce explică acest fenomen. La acestea se adaugă suprasolicitarea cadrelor didactice, cărora nu le mai rămâne timpul necesar pregătirii cursurilor şi celorlalte activităţi didactice.

IV. Relaţia profesor-student din perspectiva evaluării şi promovării competenţelor

Criteriile de evaluare şi promovare a cadrelor didactice, precum şi autonomia universitară asigură condiţiile formale necesare promovării unei activităţi de calitate, în timp ce relaţia profesor-student validează (sau ar trebui să valideze), între anumite limite, calitatea acestor condiţii.

În timp ce, prin statutul lor, studenţii sunt obişnuiţi cu evaluările periodice prilejuite de examenele susţinute semestrial sau anual, cadrele didactice manifestă o anumită rezervă în legătură cu evaluarea activităţii lor. Astfel, la întrebarea: „Consideraţi necesară existenţa unui colectiv de experţi (interni, externi, specialişti din alte instituţii etc.) care să evalueze periodic calitatea activităţii universitare?", studenţii au răspuns, fără excepţie, afirmativ, iar cadrele didactice au exprimat opinii care au variat între respingerea totală a acestei idei şi acceptarea evaluării cu condiţia nuanţării criteriilor şi selecţiei evaluatorilor.

Evaluarea calităţii activităţii didactice este o operaţie complexă şi cu implicaţii socio-profesionale deosebite şi, din acest punct de vedere, rezerva cadrelor didactice este justificată. Totuşi, unele afirmaţii mai mult sau mai puţin explicite ne îndreptăţesc să evidenţiem şi un alt aspect: cadrele didactice, în virtutea experienţei anterioare, privesc evaluarea mai degrabă dintr-o perspectivă punitivă decât considerând-o ca o etapă firească a descoperirii condiţiilor ce pot asigura creşterea calităţii activităţii lor.

Activitatea didactică specific universitară ce pune profesorii şi studenţii faţă în faţă este prelegerea, cursul magistral ţinut de la catedră. Majoritatea studenţilor (cu unele

excepţii printre studenţii anului I) consideră cursul ca o formă de predare ce încurajează în egală măsură pasivitatea profesorilor, care ocolesc astfel dialogul direct cu studenţii, şi pe cea a studenţilor, din moment ce la examene li se cere doar ceea ce li s-a predat, unii profesori formulând rezerve clare privind consultarea altor lucrări, care exprimă puncte de vedere diferite.

Profesorii, deşi nu în totalitate, şi-au exprimat acordul cu utilizarea prelegerilor ca principală metodă de predare, iar cei care şi-au exprimat rezerve faţă de ea consideră că, în cazul în care prelegerile ar fi multiplicate, profesorul ar putea dezvolta la orele de curs doar anumite aspecte, la solicitarea studenţilor.

Cursul ocupă, deocamdată, o pondere mare în pregătirea studenţilor în raport cu studiul individual al bibliografiei de specialitate. Profesorii justifică această stare de fapt în special prin lipsa materialului bibliografic, în timp ce studenţii adaugă orarul săptămânal foarte încărcat, lipsa unei preocupări autentice a profesorilor pentru îndrumarea studiului individual şi programul de lucru al bibliotecilor universitare care, în general, sunt închise sâmbăta şi duminica.

Lipsa unor relaţii mai personalizate, nonformale, între profesori şi studenţi, inexistenţa unei investiţii de încredere în capacitatea studenţilor sunt cauze care – în opinia studenţilor – justifică lipsa lor de participare la activităţi de cercetare ştiinţifiică. La acestea s-ar adăuga şi imposibilitatea valorificării activităţii de cercetare, fapt menţionat şi de cadrele didactice.

Concluzii

Având în vedere lipsa spaţiilor de învăţământ, a bazei materiale, a personalului didactic calificat, a spaţiului de cazare etc., excluderea concursului de selecţie la admitere este o variantă ce nu poate să apară nici măcar în strategiile pe termen mai lung.

În aceste condiţii, acceptând ca inevitabilă selecţia candidaţilor la admitere pe baza unui număr determinat de locuri, trebuie ca ea să fie expresia unui feed-back corect cu piaţa muncii, iar instituţiile universitare – în spiritul unei autentice autonomii – să asigure un sistem mai eficient şi mai flexibil al admiterii.

Evaluarea şi promovarea competenţelor în câmpul universitar nu poate face abstracţie de obiectivele principale ale activităţii universitare. Din această perspectivă şi în concordanţă cu beneficiarii principali ai activităţii didactice – studenţii –, aptitudinile didactice trebuie să fie mai bine operaţionalizate şi să ocupe o pondere mai mare în evaluarea şi promovarea cadrelor didactice.

Criteriile de evaluare şi promovare a cadrelor didactice adoptate recent, deşi perfectibile, sunt deosebit de utile în asigurarea unui progres real al calităţii activităţii universitare. Competenţa cadrelor didactice nu poate fi apreciată separat de calitatea produselor activităţii lor – competenţa studenţilor şi calitatea activităţii didactice în general. Din această perspectivă, reprezentările reciproce pe care le au despre ei cele două mari categorii de actori sociali ai câmpului universitar – studenţii şi profesorii – trebuie să fie sursa schimbărilor ce trebuie propuse în acest domeniu.

E necesar să construim relaţia student-profesor pe baze noi, în care respectul reciproc, responsabilitatea şi competiţia onestă să asigure promovarea valorilor autentice; şi în acest proces, fiecare termen al relaţiei are un efect modelator asupra celuilalt.

Bibliografie

Berger, G., Thevenin, T.K., Coulon, A., 1985, *Evaluation des expériences novatrices sur la démocratisation dans l'enseignement supérieur*, UNESCO, ED-85/WS/1.

Dockrell, W.B. (coord.), 1990, *Evaluation Procedures Used to Measure the Efficiency of Higher Education System and Institutions*, UNESCO, ED-90/WS/10.

Jarousse, J.P., 1980, *Indices de la qualité de l'enseignement supérieur en France*, UNESCO, ED-80/WS/26.

Levy-Leboyer, C., 1990, *Evaluation du personnel*, Les Editions d'Organisation, Paris.

* * * 1991, *Enseignement supérieur – quelques procédures d'évaluation*, Cycle de conférence 1, UNESCO.

Conformism şi schimbare în spaţiul universitar

Monica CHIRICĂ

Cercetări efectuate în spaţiul universitar, şi mă refer aici în special la cele conduse de prof. A. Neculau, atrag atenţia asupra rezistenţei la schimbare ce se manifestă în acest cadru. Într-un studiu din 1994, A. Neculau atrăgea atenţia asupra acestei probleme grupând gama de „refuzuri" în patru mari categorii:

a) refuz din dorinţa de menţinere a echilibrului, coerenţei, statusului deja dobândit. Acest „comportament de închidere" este specific oricărui sistem (deci şi celui social sau uman) confruntat cu „atacuri" din afară. Nevoia de ordine, de claritate trebuie corelată cu inconfortul psihic produs de orice schimbare. Acest motiv ar părea minor, dar cei mai mulţi subiecţi, se arată în studiul menţionat, inclusiv intelectualii, şi-au manifestat teama că nu vor putea inventa un alt stil de viaţă, un alt mod de raportare la valori. Obişnuinţa a dat naştere unui mod de interacţiune cu mediul social care a intrat în sistemul personalităţii, care a născut preferinţe pentru familiar. Orice schimbare a contextului trezeşte individului teama de „necunoscut", frica de a nu mai găsi resurse interioare pentru a depăşi situaţia. Experienţa sa de viaţă poate deveni deodată inadecvată, insuficientă. El observă că totul în jur e străin, ostil, altfel. Nesiguranţa naşte dorinţa acerbă de a redescoperi familiarul, nevoia de reîntoarcere în trecut;

b) refuz motivat de competenţa deja dobândită, competenţă care a generat, în istoria personală, succese, recunoaştere, status. Dublat de simţul vanităţii, acest sentiment ia forma încrederii exagerate în sine (în Noi). Pentru ceilalţi, „competentul" apare adesea ca un dogmatic, închis într-un cerc de convingeri depăşite, balizat de poncife, organizându-şi discursul în lozinci. Gândirea dogmatică are ca efect percepţia şi retenţia selectivă a argumentelor, respingerea în bloc a realităţii ce nu poate fi asimilată şi incorporată;

c) refuz din ignoranţă, datorat precarităţii cunoştinţelor profesionale şi politice, lipsei de capital cultural. Toată literatura despre omul-masă, format în cadrul societăţilor totalitare, relatează despre statutul său ambiguu: acesta nu-şi extrage substanţa din calităţile personale sau din competenţă, nici din proprietatea care conferă independenţă, ci din emanaţia puterii pe care o conţine statusul (postul) deţinut. El a realizat un contract potrivit căruia primeşte autoritate de status contra „ataşament". Nu are nevoie de altceva sau nu i s-a oferit o alternativă. Afişând inocenţă, puritate morală, transparenţă, individul de acest tip poate deveni agresiv, acuzând snobismul sau impuritatea morală a tipului opus. Conştientizarea lipsei de competenţă poate naşte neîncredere în sine, suspiciune şi, mai ales, ură împotriva celor ce pot fi altfel;

d) refuz din conformism social, manifestat prin dependenţa faţă de colectivitate, faţă de superiori sau egali şi motivat prin respectul faţă de tradiţii, realizări, momente de succes din istoria personală sau colectivă. Posesor, adesea, al unui status social periferic, individul s-a exersat în comportamentul de supunere (faţă de norme, şefi, situaţii). Expus unei presiuni informaţionale univoce, el a devenit un simplu receptacul, nu are capacitatea de a decide fără sprijin, normă, „indicaţii". El a învăţat să definească realitatea după

codurile prescrise. El devine, cu timpul, anomic, dependent de sursele de autoritate, pion într-o structură ierarhică (Levine şi Pavelchak, 1984). Supunerea îndelungată la reguli rigide poate chiar modifica structura personalităţii, poate elimina accentele personale şi modela un profil de veşnic subordonat. El a încheiat un „contract social" cu puterea: în schimbul unei vieţi sociale şi profesionale „normale", el se angajază să n-o ofenseze.

„Voinţa de permanenţă, tendinţa de conservare care asigură identitatea şi coerenţa pot veni deci în contradicţie cu dorinţa de schimbare. De aceea, rezistenţa se manifestă uneori direct, făţiş, alteori mascat, disimulată sub aparenţa acceptarii manifeste a noului, dar filtrându-l - în fapt - în mod subtil." (Neculau, 1996)

În cele ce urmează, vom încerca să abordăm problematica rezistenţei la schimbare printr-o perspectivă oarecum diferită. Vom arăta că rezistenţa la schimbare manifestată prin conformism, blocaj creativ este direct dependentă de structura organizaţiei de care ne ocupăm.

Vom începe printr-o scurtă analiză a structurii şi modelului de funcţionare a Universităţii, privită ca organizaţie. Este o observaţie banală să spunem că nu putem plasa analiza acestui sistem în afara unei ideologii. Referirile la universitate, fie ele favorabile sau critice, trec prin această grilă explicativă ideologică.

Deşi, poate, apropierea ar părea exagerată, ne permitem să sugerăm o analogie între sistemul de invăţamânt superior şi un sistem ortodox. Vom defini în acest cadru ortodoxia preluând definiţia pe trei niveluri propusă de J.P. Deconchy. Cele trei niveluri corespund subiectului, grupului şi sistemului ortodox.

Un *subiect* este ortodox în măsura în care el acceptă sau chiar cere ca gândirea, limbajul şi comportamentele sale sa fie reglate printr-un grup ideologic din care face parte şi în special prin aparatele puterii acelui grup.

Un *grup* este ortodox dacă:

1. este un grup în care acest tip de reglare socială este fondat tehnologic şi axiologic;
2. dacă acest tip de reglare socială face în sine parte din doctrina atestată de grup.

Un *sistem* ortodox este un ansamblu de dispozitive sociale şi psihosociale care reglează activitatea subiectului ortodox în grupul ortodox.

Fiind doar o analogie, ne vom rezuma la a scoate în evidenţă anumite caracteristici ale universitaţii ca organizaţie, caracteristici ce justifică această apropiere.

Într-un subcapitol din *Psihologia socială*, intitulat „Strategiile schimbării", A. Neculau atrăgea atenţia asupra culturii organizaţionale: „Cultura organizaţională comportă un anumit grad de invariantă şi solicită eforturi adaptative oricarui nou venit. Iar cine ignoră această «cultură» se automarginalizează şi devine «inutilizabil»". Şi, citind mai departe: „Pentru a răspunde acestor cerinţe, individul este deci obligat să avanseze *anumite* comportamente. *Personalitatea* sa - organizarea interioară a atitudinilor şi credinţelor sale, a dorinţelor şi ambiţiilor, a simpatiilor şi anitipatiilor - nu se poate afirma decât în funcţie de capacitatea sa de a stabili relaţii, de a interacţiona satisfacator".

În aceeaşi lucrare, vorbind despre rezistenţa la schimbare, sunt propuse două ipoteze de studiu:

a) forţele care se opun schimbării sunt reunite, de regulă, prin strategii şi situaţii ritualice, de tip parental;
b) parentalitatea se generează şi se întăreşte prin construirea indicatorilor cantitativi, cum ar fi ceremoniile, diferite tipuri de schimburi central-periferice, vizitele (Forse, 1991).

La acestea ne permitem să adăugăm o serie de observaţii legate strict de spaţiul universitar. Universitatea este un tip de organizaţie care alege, în timp ce clientul nu are acestă posibilitate. Considerăm că situaţia nu a fost încă rezolvată prin posibilităţi alternative (universităţi particulare). Din punctul de vedere al structurii, universitatea este o organizaţie foarte bine ierarhizată. Putem însă distinge două tipuri de ierarhie:

- una administrativă: şef de catedră, decan, rector;
- cealaltă dirijată de criterii profesionale.

Deşi primul tip de ierarhie sugerează mai curând criterii de structurare manageriale, iar cea de-a doua pare mai mult legată de producţie, de cultură şi competenţă, de regulă acestea două se confundă.

Ambele tipuri de ierarhie, legate de cele două funcţii de bază ale universităţii, formativă şi culturală, sunt profund interrelaţionate. Sistemul astfel format este guvernat de o condiţionalitate circulară. Importanţa statusului unei persoane în acest sistem este determinată de ambii factori – poziţia în fiecare din cele două ierarhii. Aceasta face ca sistemul să acţioneze cu o forţă deosebită asupra individului o dată intrat în sistem. Comportamentul şi atitudinile sale sunt reglate de către sistem. În schimbul conformismului astfel obţinut, individul primeşte siguranţă, status şi avansare în ierarhie. Pasajul de la o treaptă la alta, înaintarea în ierarhie (sau, poate, ar fi mai corect în ierarhii, la plural), este marcat ritualic.

Ipoteza generală a studiului este că sistemul acţionează cu o forţă de reglare socială asupra indivizilor aflaţi în sistem, forţă ce impinge individul spre conformism.

Ipoteza de lucru este că, punând individul în faţa unei sarcini legate direct de schimbarea, resursele şi obstacolele sistemului universitar, el se va conforma mai mult când reglarea socială din partea sistemului va fi mai puternică, deci când referinţa la sistem va fi explicită, decât atunci când reglarea socială din partea sistemului va fi slabă, deci când referinţa la sistem va fi implicită.

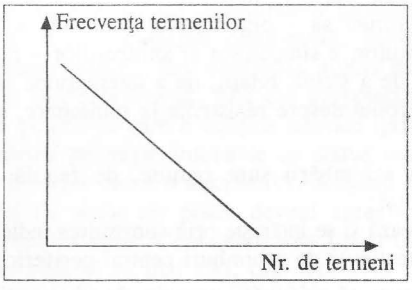
Populaţia a fost formată din 50 studenţi din anii III, IV şi V de la secţiile Psihologie, Pedagogie şi Psihopedagogie specială ale Universităţii „Al.I. Cuza". Ei au fost împărţiţi în două grupe de câte 25, corespunzând celor două situaţii experimentale.

S-a dat ca sarcină completarea unui chestionar vizând spaţiul universitar care cuprindea şapte întrebari referitoare la necesitatea schimbării, rezistenţa la schimbare, resursele şi obstacolele (vezi Anexa).

Am făcut să varieze reglarea socială din partea sistemului, operând într-un caz referinţa explicită la acesta. Antetul chestionarului cuprindea numele universităţii, al departamentului, al laboratorului; în celălalt caz nu am făcut nici o referire la sistem (nici un antet), rămânând să influenţeze doar cadrul de prezentare a chestionarului – în timpul cursurilor.

Conformismul a fost analizat dintr-o dublă perspectivă: cantitativă şi calitativă. În acest caz am analizat atitudinea şi comportamentul manifest (producţia verbală scrisă) ale fiecarui individ în cele două situaţii.

Din punct de vedere cantitativ, am urmărit producţia verbală pornind de la modelul lui Zipf. El arată că există o relaţie inversă între numărul de termeni utilizaţi într-un discurs şi frecvenţa de utilizare a lor. Într-un grafic bilogaritmic am putea reprezenta această dependenţă în modul următor:



În acest caz am analizat, pentru fiecare întrebare propusă, numărul de categorii al fiecărui grup (grupul cu reglare socială slabă şi grupul cu reglare socială puternică). Dat fiind specificul sarcinii, am considerat că un număr mai mic de categorii traduce în acelaşi timp atât conformismul, cât şi blocajul creativ manifest.

Din punct de vedere calitativ, am analizat natura categoriilor extrase din analiza discursului celor două grupuri, în funcţie de originalitatea şi specificitatea acestora, legate de natura problemei.

Rezultate

	NUMĂRUL DE RĂSPUNSURI	
	Grup cu reglare socială slabă	Grup cu reglare socială puternică
Întrebarea 1	66	60
Întrebarea 2	25	25
Întrebarea 3	41	33
Întrebarea 4	59	60
Întrebarea 5	64	47
Întrebarea 6	50	42
Întrebarea 7	55	32
TOTAL	360	309

Deşi o analiză statistică asupra semnificativităţii acestor diferenţe între rezultate nu a fost realizată, se poate observa o mai mare bogaţie a discursului în situaţia grupului cu reglare socială slabă.

Vom prezenta în continuare rezultatele din punctul de vedere al numărului de categorii extrase din analiza de conţinut a discursului fiecărui grup, la fiecare întrebare.

	NUMĂRUL DE CATEGORII EXTRASE DIN DISCURS	
	Grup cu reglare socială slabă	Grup cu reglare socială puternică
Întrebarea1	16	11
Întrebarea 2	4	2
Întrebarea 3	19	12
Întrebarea 4	21	12
Întrebarea 5	17	11
Întrebarea 6	14	8
Întrebarea 7	28	13

Această analiză face şi mai evidentă sărăcia discursului grupului aflat în situaţie de reglare socială puternică, în raport cu grupul aflat în situaţie de reglare socială slabă.

Ca o concluzie intermediară, putem spune că în situaţia de reglare socială puternică discursul indivizilor este mai „scurt" şi, în acelaşi timp, mai sărac în idei în raport cu discursul indivizilor aflaţi în situaţie de reglare socială slabă.

Deşi rezultatele analizei calitative ne permit să afirmăm că există o pondere mai mare de categorii propuse de una sau două persoane în cazul grupului aflat în situaţie de reglare socială slabă, faţă de grupul aflat în situaţie de reglare socială puternică, nu vom insista prea mult asupra analizei în această direcţie.

	Ponderea categoriilor alese de 1 sau 2 persoane în ansamblul categoriilor	
	Grup cu reglare socială slabă	Grup cu reglare socială puternică
Întrebarea 1	37%	36%
Întrebarea 2	50%	50%
Întrebarea 3	80%	58%
Întrebarea 4	33%	41%
Întrebarea 5	47%	36%
Întrebarea 6	50%	62%
Întrebarea 7	50%	61%

Dorim să atragem însă atenţia asupra limbajului, care, în cazul grupului aflat în situaţie de reglare socială puternică, aminteşte de un vocabular rigid, lipsit de nuanţe, fără implicare personală, menţinându-se la un nivel general (universitatea are funcţia de promotor al schimbării. Resursele sunt umane, materiale, financiare. Universitatea are ca funcţie pregătirea indivizilor ca forţă de muncă pentru integrarea în societate).

Cu titlu de curiozitate, semnalăm un chestionar în care printre funcţiile universităţii este enumerată cea de *ierarhizare*.

Un alt aspect important este cel legat de implicarea în sarcină. Din acest punct de vedere s-au remarcat diferenţe semnificative ca durată (5 min. faţă de 20 min.) şi interes. Subiecţii din grupul cu reglare socială puternică au tratat chestionarul ca pe o obligaţie plictisitoare, în timp ce al doilea grup de subiecţi a privit sarcina cu atenţie, exprimându-şi speranţele că răspunsurile lor ar putea influenţa schimbarea.

Concluzii

Considerăm că, în general, datele obţinute confirmă ipotezele de la care s-a plecat, dovedind că o referire explicită la sistem presupune abordarea unei atitudini conformiste, slabă implicare, blocaj creativ manifest. Spaţiul, proprietatea, puterea, prestigiul pot fi distribuite raţional dacă va fi controlată tendinţa de a le poseda în exclusivitate. (Neculau, 1996) O soluţie reală vizând schimbarea în spaţiul universitar ar putea porni din acest punct. O distribuţie raţională a resurselor şi puterii ar trebui să ţină seama de dezavantajele evidente ale unei organizari ierarhice. O structură plană a organizaţiei, în care nivelurile ierarhice actuale devin complementare, ar putea fi un factor care să faciliteze schimbarea.

Bibliografie

Deconchy, J.P., 1990, *Mécanismes idéologiques et representations idéographiques : essai de recherche experimentale*, in Aebischer, V. ; Lipiansky, R. (ed.), Del Val, Fribourg.
Neculau, A. (coord.), 1995, *Reprezentările sociale*, Ed. Ştiinţifică şi Tehnică, Bucureşti.
Neculau, A. (coord.), 1996, *Psihologie socială*, Polirom, Iaşi.
Perez, J.A., Boncu, Şt. (coord.), 1996, *Influenţa socială*, Ed. Univ. „Al.I. Cuza", Iaşi.

Anexă – Chestionar vizând spaţiul universitar

Universitatea „ Al.I. Cuza", IAŞI
CATEDRA DE PSIHOLOGIE
Laboratorul „Psihologia Câmpului Social"

Societatea românească traversează o perioadă de profunde transformări. Schimbarea atinge, la diferite niveluri, structura şi funcţiile diferitelor organizaţii implicate în câmpul social. În acest context Universitatea este, de asemeni, supusă unui proces de transformare. Ca actor direct implicat în structura acestei instituţii vă solicităm opiniile în legătură cu unele aspecte ale problematicii expuse.

1. Enumeraţi cel puţin trei funcţii ale Universităţii în societate.
2. Consideraţi că Universitatea, ca organizaţie, parcurge un moment de criză?
3. Care consideraţi că sunt direcţiile în care se produc schimbările în cadrul Universităţii?
4. După opinia dumneavoastră, care sunt direcţiile în care ar trebui să se producă aceste schimbări?
5. Care sunt principalele obstacole în realizarea schimbării?
6. Care sunt principalele resurse pe care s-ar putea baza o strategie managerială ce ar viza schimbarea în Universitate?
7. Dacă v-aţi afla într-o poziţie managerială care v-ar permite implicarea în schimbare, care ar fi primele proiecte pe care le-aţi promova?

Statutul de cadru didactic al femeii în câmpul universitar

Nicoleta TURLIUC

„În lipsa presiunilor de orice fel, nu ar mai exista
nici o virtuală modificare socială."
Daniel Chirot

Societăţile umane nu pot elimina spiritul competitiv, inegalitatea talentelor şi nevoia esenţială de antrenare într-o anumită formă de luptă pentru supravieţuire fără ca prin aceasta să nu se autocondamne la distrugere. Ideologia comunistă a fost sortită eşecului tocmai pentru că a încercat să scape de inegalitate şi concurenţă. Ea nu a înţeles că egalitatea oamenilor, care trebuie acceptată juridic, nu înseamnă identitate. În acest fel, indivizii cei mai obscuri, cu aptitudini intelectuale modeste, dar devotaţi ideologiei Partidului Comunist, puteau fi promovaţi în statusurile sociale cele mai înalte. Acceptând implicit ideea egalităţii în drepturi a bărbatului cu femeia, politica şi ideologia comunistă forţată, în ceea ce priveşte egalizarea socioprofesională a femeii cu bărbatul, a avut un caracter pregnant formal. Astfel, chiar la pregătire şcolară sensibil egală, bărbaţii ocupau posturi mai avantajoase. În cele ce urmează, ne propunem să analizăm, din perspectivă diacronică, modul în care a evoluat statutul profesional al femeilor-cadre didactice, folosind drept studiu de caz situaţia lor din cadrul Universităţii „Al.I. Cuza" din Iaşi.

În timpul vechiului regim comunist, personalul didactic universitar feminin a fost constant mai redus comparativ cu cel masculin. Spre exemplu, în anul şcolar 1980/1981 în învăţământul superior din întreaga ţară ocupau posturi de cadre didactice 10 228 bărbaţi şi 4 363 femei (apud Iluţ, P., 1994). De altfel, bărbaţii erau mai numeroşi - în aceeaşi perioadă - şi în învăţământul liceal, femeile predominând doar în învăţământul gimnazial şi în cel primar. Ideologia comunistă a ridicat problema reprezentării într-o anumită proporţie a femeilor la diferite niveluri ierarhice instituţionale (şi nu doar cele politice), dar ceea ce a contat a fost numărul şi nu înzestrarea, aptitudinile lor pentru statusurile în care au fost investite.

Îndelung aşteptata cădere a comunismului a implicat o răsturnare subită de situaţii. Moartea politică a comunismului a exclus posibilitatea unor schimbări lente, fiind urmată de grave crize economice, de numeroase tulburări şi schimbări sociale. Acest context a afectat statutul profesional al femeii în general, inclusiv pe cel al cadrelor didactice universitare, el înregistrând o curbă descendentă datorită anumitor mecanisme psiho-sociale de selectivitate, datorită absenţei mişcării feministe şi pierderii unor poziţii ierarhice superioare. Astfel, în ciuda tendinţelor spre o evoluţie democratică - ce ar fi trebuit să producă o mai mare apropiere între situaţia bărbatului şi cea a femeii în domeniul pieţii muncii - după 1989, femeile ajung să îndeplinească munci care au un prestigiu social tot mai mic, fiind mai slab plătite comparativ cu bărbaţii, mai ales în sectorul privat.

Aparent, statutul profesional al cadrelor didactice universitare femei din Universitatea „Al.I. Cuza" nu a fost afectat, proporţia lor, raportată la numărul total al cadrelor

didactice din Universitate, modificându-se în sens uşor ascendent, de la 26,81% în 1989 la 30,4% în 1990, de la 32,63% în 1991 la 32,69% în 1992 şi, în sens uşor, descrescător, de la 32,4% în 1993 la 30,37% în 1995 (vezi tabelul 1).

1987			1988			1989			1990		
T	B	F	T	B	F	T	B	F	T	B	F
335	246	89	323	236	87	317	232	85	166	324	142
		26,56%			26,93%			26,81%			30,40%

1991			1992			1993			1995		
T	B	F	T	B	F	T	B	F	T	B	F
524	353	171	575	387	188	608	411	197	754	525	229
		32,63%			32,69%			32,40%			30,37%

Tabelul 1. Evoluţia numărului total al cadrelor didactice din Universitatea „Al.I. Cuza" în perioada 1987-1995 (conform datelor statistice ale Biroului Personal şi ale Oficiului de Statistică din Universitatea „Al.I. Cuza" din Iaşi).

În realitate, considerăm că statutul profesional al cadrelor didactice femei din Universitatea ieşeană – care nu constituie, probabil, o excepţie de la situaţia lor generală din învăţământul universitar românesc – s-a deteriorat pornind de la următoarele argumente:

1. După 1989, numărul femeilor angajate în posturi didactice universitare a fost constant mai mic decât cel al bărbaţilor, cu excepţia anului 1991. Această realitate ne apare ca evidentă dacă analizăm următoarele date statistice. În 1990 în Universitate au fost angajaţi în posturi de cadre didactice 92 bărbaţi şi 57 femei, în 1991, 29 bărbaţi şi 29 femei, în 1992, 34 bărbaţi şi 17 femei, în 1993, 24 bărbaţi şi 9 femei ş.a. Acest lucru se întâmplă în ciuda faptului că într-o serie de facultăţi din cadrul Universităţii numărul absolventelor este constant mai mare decât cel al absolvenţilor.
2. În intervalul 1990-1995 femeile au apărut mult mai sporadic la diferite niveluri din conducerea facultăţilor şi respectiv a Universităţii. În prezent, nu există nici o femeie în Biroul Senatului, iar din cei 50 de membri ai Senatului, doar unul este femeie. De asemenea, nu există decani sau prodecani femei în conducerea a 12 facultăţi, din cele 13 câte fiinţează în Universitate. Există o singură excepţie, cea a Facultăţii de Chimie.
3. Pentru cadrele didactice femei, promovarea de la prima la ultima treaptă ierarhică este mai lentă şi mai anevoioasă. De altfel, în literatura de specialitate, parcurgerea de către o femeie a treptelor ierarhice din cadrul unei instituţii a fost descrisă ca o adevărată „cursă de obstacole" (Ragins şi Sundstrom, 1989). O serie de studii au pus în evidenţă existenţa unor stereotipuri negative şi a unor prejudecăţi privind ascensiunea în câmpul universitar a femeii, chiar şi în ţările occidentale democrate (de exemplu, Fidele, 1970; Lewin şi Duchan, 1971). Apreciem că reacţiile, mai mult sau mai puţin condescendente, ale celor în măsură să faciliteze promovarea (de obicei bărbaţi) de tipul „Nu pot să te văd, pentru nimic în lume, conferenţiar!" sau, mai direct, „Nu ai nici o şansă la acest concurs!" descurajează, în mai mare măsură, reprezentantele sexului feminin.

Dincolo de proporţia numerică a cadrelor didactice universitare bărbaţi şi femei, în anul 1990, din cei 28 de conferenţiari promovaţi la gradul de profesor doar 5 au fost femei, în 1991, din cele 17 cadre didactice promovate la gradul de profesor nici unul nu a fost femeie, în 1992, din 24 de noi profesori doar unul este de sex feminin, în 1993, din 6 noi profesori unul este de sex feminin şi, cumulat, în 1994 şi 1995 din cei 72 de noi profesori 10 sunt femei. Aceasta înseamnă că femeile au promovat în gradul didactic de profesor doar în proporţie de: 17,85% în 1990, 0% în 1991, 4,16% în 1992, 16,66% în 1993, 13,88% în medie în anii 1994 şi 1995 (vezi tabelul 2).

1987			1988			1989		
grad didactic	Nr. total	din care femei	grad didactic	Nr. total	din care femei	grad didactic	Nr. total	din care femei
Profesori	36	1	Profesori	33	1	Profesori	33	1
Conferenţiari	75	12	Conferenţiari	73	12	Conferenţiari	73	12
Lectori	169	56	Lectori	162	54	Lectori	156	52
Asistenţi	55	20	Asistenţi	55	20	Asistenţi	55	20

1990			1991			1992		
grad didactic	Nr. total	din care femei	grad didactic	Nr. total	din care femei	grad didactic	Nr. total	din care femei
Profesori	61	6	Profesori	78	6	Profesori	102	7
Conferenţiari	129	30	Conferenţiari	156	43	Conferenţiari	142	41
Lectori	141	47	Lectori	139	52	Lectori	140	51
Asistenţi	110	51	Asistenţi	109	51	Asistenţi	122	60
Preparatori	23	8	Preparatori	42	19	Preparatori	69	26

1993			1995		
grad didactic	Nr. total	din care femei	grad didactic	Nr. total	din care femei
Profesori	108	8	Profesori	180	18
Conferenţiari	153	43	Conferenţiari	156	40
Lectori	159	56	Lectori	200	71
Asistenţi	123	64	Asistenţi	160	77
Preparatori	65	24	Preparatori	52	23

Tabelul 2. Situaţia statistică a personalului didactic la nivel de minoritate pe grade didactice în anii 1987-1995 (conform datelor statistice ale Biroului Personal şi ale Oficiului de Statistică din Universitatea „Al.I. Cuza").

Care sunt factorii declanşatori ai acestei stări de fapt? Fără a avea pretenţia de a oferi o explicaţie exhaustivă, considerăm că unele din motivele care au determinat deteriorarea statutului profesional al cadrelor didactice femei, şi nu doar a celor din Universitatea „Al.I. Cuza", ar putea fi:

a) asocierea excesivă a ideii egalizării socioprofesionale bărbaţi/femei cu modalitatea formală în care vechiul regim comunist a încercat să o concretizeze;
b) deserviciile făcute statutului profesional al femeii de unele „personaje" din elita comunistă, dinainte de 1989. Aici, cazul Elenei Ceauşescu constituie, probabil, cel mai elocvent exemplu. Titlurile pe care le-a colecţionat, inginer, doctor, academician şi pretenţiile sale ilare de cercetător, om de ştiinţă şi om politic au stârnit dezaprobare şi chiar repulsie. Ea a dorit, cu siguranţă, să propună imaginea „femeii noi", pe măsura „omului nou" construit de societatea socialistă. Or, acest model devalorizat, suprapus imaginii deja devalorizate a femeii din mentalitatea tradiţională, nu putea duce la nimic bun;
c) un al treilea motiv ţine chiar de mentalitatea tradiţională cu privire la segregarea rolurilor de sex, între ale cărei victime se află deopotrivă bărbaţi şi femei. Conform părerii lui G. Vaughan şi M. Hogg (1995) diferenţele de sex reflectă în primul rând rolurile de sex, produse în măsură decisivă ale socializării. Desemnarea rolului poate fi determinată şi perpetuată de grupul social care are mai multă putere (în majoritatea

cazurilor, cel bărbătesc). Stereotipurile de sex caricaturizează diferenţele de rol şi distorsionează percepţia comportamentului individual. Desigur, în funcţie de condiţiile socio-economice, de gradul de şcolaritate şi deschidere interculturală, aceste stereotipuri sunt mai blânde sau mai dure şi se transpun cu mai mare sau mai mică acurateţe în conduitele practice, dar ele funcţionează ca un fundal epistemic şi evaluativ în relaţiile dintre sexe (Iluţ, P., 1995). Dar, în mai multe culturi, inclusiv în societatea românească, stereotipizările de sex sunt pronunţate, fiind de cele mai multe ori pozitive în favoarea bărbatului şi mai puţin pozitive pentru femei. Aceasta înseamnă că percepţia particularităţilor de personalitate şi a manifestărilor de conduită ale femeilor este în mai mare măsură influenţată negativ de efectele stereotipurilor tradiţionale ;

În virtutea iluziei omogenităţii out-grupului, bărbaţii – inclusiv cei din câmpul universitar – tind să presupună că există o mai mare similaritate între femei decât între bărbaţi. Ei operează cu o serie de corelaţii iluzorii (puse în evidenţă şi descrise de Chapman, L., 1967), tinzând să supraestimeze asociaţiile dintre trăsăturile unei anumite persoane de sex feminin, cu care intră la un moment dat în raporturi interpersonale, şi trăsăturile tradiţional atribuite feminităţii şi să minimalizeze reprezentativitatea unor subcategorii. Stereotipizările negative vizează în mare măsură posibilităţile forţei de muncă feminine în multe profesii de prestigiu, inclusiv în cea didactică universitară, diferenţele de statut de funcţie profesională fiind atribuite diferenţei de sex. Până şi aptitudinile superioare ale femeilor privind citirea şi transmiterea mai eficientă a mesajelor nonverbale sau ascultarea mult mai atentă a celorlalţi sunt invocate, uneori, pentru a susţine ideea şi întări credinţa că persoanelor de sex feminin le corespunde mai bine statutul de subaltern (Brehm, S.S. şi Kassin, S.M., 1990). Astfel s-ar putea explica, în parte, limitarea accesului absolventelor în câmpul universitar, ca şi promovarea mai lentă în ierarhia didactică universitară a personalului feminin.

Este foarte posibil ca femeile să-şi fi sporit dezavantajele prin interiorizarea şi includerea la nivelul imaginii de sine a stereotipurilor mai puţin pozitive care le vizează, prin conformarea la aşteptările tradiţionale, prin diminuarea curajului de a solicita şi de a se angaja în anumite statusuri profesionale, inclusiv în cele didactic-universitare. De asemenea, interiorizarea expectaţiilor negative cu privire la forţa de muncă a femeii favorizează intrarea acesteia într-un cerc vicios, în care coborârea stimei de sine produce expectaţii negative cu privire la posibilitatea depăşirii unor obstacole, iar acestea favorizează o performanţă scăzută. A ţi se spune sau a ţi se sugera că te vei realiza doar printr-un efort sistematic sau doar printr-un mare noroc reprezintă un potenţial factor inhibitor (Iluţ, P., 1995). Elocventă ar fi, poate, din acest punct de vedere, cunoaşterea numărului absolventelor care au solicitat ocuparea unui post de preparator, în cadrul diferitelor catedre existente în Universitate, comparativ cu numărul solicitărilor venite din partea absolvenţilor. Dar o astfel de evidenţă statistică nu există. Cu siguranţă însă că numărul solicitărilor absolventelor este ceva mai mic şi din motivele menţionate anterior.

d) un alt motiv al statutului devalorizat al cadrelor didactice universitare derivă din însuşi statutul social al femeii, din poziţia sa în cadrul familial. În ciuda faptului că în multe cupluri tinere, şi nu numai, în care ambii parteneri sunt angajaţi în plan profesional, se încearcă o redefinire a rolurilor în familie, bazată pe o egalitate în majoritatea sarcinilor domestice, persistă teama că o femeie nu se poate implica la fel de mult în activitatea profesională ca şi colegii săi bărbaţi. Atunci când egalizarea sarcinilor domestice nu se realizează, statutul social al femeii poate deveni un real handicap în angajarea sa în poziţii profesionale. În plus, la angajarea unei tinere femei în câmpul universitar, cadrele didactice cu putere de decizie în acest sens, formate în proporţie covârşitoare din bărbaţi, îşi manifestă rezervele şi datorită posibilităţii ulterioare ca acestea să intre într-un concediu de maternitate sau în concediu pentru îngrijirea copiilor ;

e) în fine, un ultim motiv asupra căruia ne oprim este statutul de minoritar al femeii în câmpul universitar. Cele patru trăsături prin care era caracterizat un grup minoritar de A.G. şi R.J. Dworkin (1981) sunt uşor de identificat în cazul cadrelor didactice universitare femei. Vizibilitatea evidentă permite recunoaşterea membrilor in-group-ului, ca şi recunoaşterea de către membrii out-group-ului. Puterea diferenţială a rezultat din analiza structurilor de conducere a facultăţilor şi Universităţii, din care personalul feminin lipseşte aproape cu desăvârşire. Tratamentul diferenţial şi peiorativ, ca efect al vizibilităţii, al iluziilor şi al stereotipurilor de sex, afectează cel mai direct şansele de realizare ale cadrelor didactice universitare femei, devenind esenţa unor demersuri protestatare. Conştiinţa de grup, formată treptat pe măsură ce un număr tot mai mare de membri ai grupului percep similarităţile poziţiei lor profesionale, este destul de slab dezvoltată. Lipsa unei mişcări feministe, a unei Asociaţii a cadrelor didactice universitare femei dovedeşte cu prisosinţă acest fapt. În absenţa acestora, promovarea unei politici universitare favorabile femeilor cadre didactice este aproape în întregime exclusă.

Pentru a pune în evidenţă modul în care studenţii percep trăsăturile definitorii ale cadrelor didactice-femei, şi respectiv bărbaţi, ca şi măsura în care percepţiile lor rămân tributare stereotipurilor de sex am realizat o anchetă asupra unui număr de 70 de studenţi din cadrul a cinci facultăţi ale Universităţii „Al.I. Cuza". Le-am cerut să examineze o listă de adjective bipolare şi să evalueze, pornind de la aceasta, mai întâi trăsăturile definitorii ale cadrelor didactice universitare femei, apoi ale celor de sex masculin şi, în final, trăsăturile cadrului didactic universitar, indiferent de sex. Înaintea prezentării listei de atribute am precizat studenţilor solicitaţi să facă aceste caracterizări ale cadrelor didactice ţinând seama de experienţa lor de până acum cu acestea. Am subliniat că nu un model ideal, dezirabil, trebuie realizat, ci o descriere cât mai fidelă a unei realităţi cunoscute.

Diferenţele obţinute între cele trei caracterizări nu sunt prea mari. Există, totuşi, un mai mare consens între studenţi atunci când sunt evaluate trăsăturile unui cadru didactic universitar, indiferent de sex. Există, de asemenea, o destul de mare apropiere între caracterizările făcute cadrelor didactice universitare femei şi cadrelor didactice universitare în general, şi, respectiv, între caracterizările făcute cadrelor didactice universitare bărbaţi şi cea a cadrelor didactice universitare indiferent de sex. În timp ce un cadru didactic este caracterizat, atunci când nu este precizat sexul, prin atribute precum: autoritar, profund, înţelegător, exigent, competitiv, conştiincios, competent, cooperant, independent, obiectiv, raţional, creativ, în caracterizarea făcută cadrelor didactice femei apar şi atributele ţinând de subiectiv (deşi în mai mică măsură decât de obiectiv): sensibil şi afectiv. În caracterizarea făcută cadrelor didactice bărbaţi apar şi atributele de indulgent (deşi mai mică măsură decât exigent), puternic, arogant.

Diferenţele ceva mai mari apar între trăsăturile atribuite de către studenţi cadrelor didactice universitare femei şi celor de sex masculin. Aceste diferenţe sunt, mai totdeauna, în concordanţă cu stereotipurile de sex existente, deşi apar şi unele excepţii. Distanţele cele mai mari femei-bărbaţi le-am obţinut la atributele: subiectiv, afectiv, sensibil, şi creativ care au o frecvenţă mare la femei, şi cele de obiectiv, arogant, puternic, autoritar, cu o frecvenţă mult mai mare la bărbaţi. O perfectă egalitate la femei şi bărbaţi am obţinut la atributele de: înţelegător, competitiv, cooperant, conştiincios, independent, profund. Bărbaţii apar ca fiind mai exigenţi şi mai indulgenţi, concomitent şi în această ordine, comparativ cu femeile, care sunt mai puţin obiective decât bărbaţii şi mai subiective.

În concluzie, vrem să menţionăm că nu a stat deloc în intenţia noastră dorinţa de a demonstra că Universitatea ieşeană sau câmpul universitar românesc, în general, ar reprezenta bastioanele şovinismului masculin. Dimpotrivă, câmpul universitar poate fi locul din care schimbarea să fie propusă şi extinsă. Considerăm că în mediul universitar nu contează prea mult genul cadrului didactic, ci capacitatea sa intelectuală, pregătirea

de specialitate, pedagogică şi aptitudinile profesionale: didactice şi de cercetare. De aceea, considerăm că raportul cadrelor didactice femei şi respectiv bărbaţi nu este foarte semnificativ. Oricum, acest raport nu poate fi impus printr-o decizie, aşa cum s-a încercat în timpul regimului comunist, ci trebuie lăsat să regleze în mod natural. Problema cu adevărat importantă, aflată în continuare sub semnul întrebării, este cea a egalizării şanselor de realizare pentru membrii celor două sexe.

Bibliografie

Andersen, S.M., Klatzky, R. L., 1987, *Traits and social stereotypes : Levels of categorization in person perception*, in „Journal of Personality and Social Psychology", nr. 53.

Ashmore, R.D., 1981, „Sex stereotypes an implicit personality theory", in Hamilton, D. (coord.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*, Hillsdale, New York, Erlbaum.

Brehm, S.S. şi Kassin, S.M., 1990, *Social Psychology*, Houghton, Mifflin Company, Boston.

Collins, B.E., 1980, *Social Psychology*, Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts.

Felldman, R.S., 1985, *Social psychology, Theories, research and applications*, McGraw-Hill Book Company, New York.

Iluţ, P., 1994, „Asimetria rolurilor de sex" in Radu, I. (coord.), *Psihologie socială*, Ed. Exe SRL, Cluj Napoca.

Leyens, J.-P.; Yzerbyt, V. şi Schadron, G., 1995, *Stéréotypes et cognition sociale,* Mardaga, Bruxelles.

Shaver, K.G., 1987, *Principles of Social Psychology*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New York.

Vaughan, G. şi Hogg, M., 1995, *Social Psychology*, Prentice Hall, Sydney.

Asociaţiile în câmpul universitar – psihologie, pedagogie, psihopedagogie

Ovidiu GAVRILOVICI

„Într-o relaţie care nu merge aşa cum ţi-ai dori întreabă-te
ce nu dăruieşti destul, nu ce nu primeşti."
John Gray, 1994

Ca element al vieţii informale în spaţiul universitar, spaţiul de „forjare" a grupurilor de iniţiativă şi apoi, al asociaţiilor, micile evenimente ale studenţilor – reuniunea după examen, după sesiune, aniversări, discuţiile în pauze – au avut rolul lor de iniţiere şi generare a ideilor în vederea constituirii unor elemente asociative. Între 1990 şi 1996, pe lângă Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi, din iniţiativa studenţilor au apărut o serie de grupuri de iniţiativă şi asociaţii: Nucleus, Grupul de iniţiativă pentru formarea asociaţiei studenţilor în ştiinţele sociale, Asociaţia Eutimia, Axis, AIESEC, ARC etc. Motivaţia asocierii a fost multiplă. Nevoia de informare, de schimb de experienţă, de dobândire a unor abilităţi practice profesionale (în aria de interes personală), nevoile apartenenţei la un grup profesional, de maximalizare a potenţialului personal şi de grup sunt numai o enumerare posibilă.

Unul din determinantele iniţierii unor acţiuni asociative l-a constituit discrepanţa între aşteptările studenţilor şi capacitatea Universităţii de a le împlini, între aşteptările unora dintre studenţi şi ceea ce grupa de studenţi a putut oferi; astfel, plecând de la comuniunea de interese şi aspiraţii ale colegilor, studenţii au identificat aspectele comune şi au descoperit resurse potenţiale şi actuale sau au imaginat şi atras alte resurse.

Unele iniţiative au fost de scurtă durată. Ele au reprezentat momente de „intervenţie" ale iniţiatorilor, de testare a viziunii lor, a capacităţii de organizare, a fezabilităţii ideilor în contextul dat.

Exemple

Grupul de iniţiativă al Asociaţiei Studenţilor Psihologi din Iaşi a intrat în legătură cu grupuri sau chiar Asociaţii locale similare din ţară în 1993, cu prilejul pregătirii şi desfăşurării (în mai 1994) a Primei Conferinţe Naţionale de Psihologie (împreună cu participarea psihopedagogilor).

Nucleus – ca grup de întâlnire de conştientizare a posibilităţii optimizării comunicării în cadrul secţiilor socio-umane ale Universităţii (între administraţie-studenţi-cadre didactice) – şi-a atins scopul, membrii fondatori obţinând o imagine realistă a ocaziilor şi constrângerilor prezente în Universitate în 1994.

ARC a evoluat de la o potenţială deschidere către toate secţiile socio-umane înspre o concentrare asupra ariei psihopedagogiei speciale şi intervenţiei sociale. Asociaţia ARC s-a indus ca organizaţie în beneficiul membrilor, cu rolul de a crea o „comunitate" a studenţilor şi profesioniştilor din ştiinţele sociale aplicate având o arie extrem de largă,

încercând să acopere de la informare, formare, publicare, până la cercetare şi intervenţie propriu-zisă. Deşi a probat capacitatea de a oferi servicii studenţilor membri, nu a dezvoltat un mecanism funcţional de conducere şi organizare.

Eutimia, ca asociaţie, a încercat reunirea unor studenţi şi practicieni în jurul unei problematici de intervenţie socială orientată din direcţia psihiatriei, psihosomaticii, psihopatologiei. Momentul iniţial l-a constituit grupul de studenţi de la secţiile de psihologie, psihopedagogie şi asistenţă socială care s-a îndreptat în special către acele tipuri de activităţi care să vină în întâmpinarea nevoilor de practică clinică – resimţită ca insuficientă de către studenţii respectivi. Activităţile au fost, în general, informative, cu o serie de proiecte pilot aplicate în teren.

Un exemplu de organizaţie în câmpul universitar, acţionând mai ales în spaţiul comunitar, este *Fundaţia Culturala AXIS*, organizată de un grup de studenţi şi cadre didactice de la Catedra de Filosofie. AXIS, ca fundaţie culturală, a demonstrat calităţi organizatorice de impact. Organizat ca fundaţie, cu un număr limitat, dar activ de membri, a fost o prezenţă activă în peisajul cultural universitar, în ultimii ani.

Un alt exemplu asociativ prezent în câmpul universitar ieşean este *AIESEC* – Asociaţia Studenţilor din Economie – care fiind filială a asociaţiei internaţionale de profil, a pornit şi s-a menţinut activă ca asociaţie destinată servirii membrilor săi.

Ocazii şi dificultăţi

În sinteză, grupurile de iniţiativă, asociaţiile şi fundaţiile exprimă o nevoie acută a iniţiatorilor săi sau a grupului ţintă identificat; exemplele funcţionale şi eficiente au dovedit capacitatea de a asigura o structură şi un set de funcţiuni adecvate organizaţiei.

Dificultăţile în adecvarea unui răspuns asociativ, organizaţional, conform nevoilor exprimate se datoreşte lipsei culturii asociative şi organizaţionale, absenţei modelelor funcţionale; în general, deficienţei în cunoştinţele şi abilităţile specifice de organizare şi conducere, de management nonprofit, în rândul iniţiatorilor. Lipsa unei „comunităţi profesionale", lipsa informaţiilor relevante pentru a crea sentimentul apartenenţei la un grup profesional, constituie o altă barieră, contribuie la menţinerea confuziei şi a stării de indeterminare – în primul rând a „problemei" în sine (în spiritul unui demers de intervenţie socială).

Se poate identifica lipsa unui proces de clarificare a misiunii şi scopului organizaţiei iniţiate, impunându-se, de aceea, adaptarea la realitatea practică – resurse, nevoi, membri etc. În acelaşi timp, semnalăm existenţa unui anume grad de ambiguitate şi compromis în procesele de comunicare din grupul iniţiator sau din comitetul de conducere.

O cauză principală a confuziei este neidentificarea precisă a grupului ţintă şi a rolului grupului organizator; pendularea între necesităţile membrilor organizaţiei, ale unui grup ţintă din comunitate, între păstrarea organizaţiei pasiv-„închisă" şi activ-„deschisă" către noi membri, au invalidat, chiar de la început, unele idei şi proiecte asociative.

Ce ar putea fi asociaţia absolvenţilor?

O asociaţie a absolvenţilor se creează în jurul instituţiei care îi formează. Astfel, misiunea organizaţiei este de a servi atât şcolii, cât şi profesiunii/profesiunilor respective, până la atingerea excelenţei. De obicei, în cadrul universităţilor cu mai multe secţii se structurează asociaţii Alumni (absolvent – în limba latină) în jurul fiecărui departament, cu o structură „federală" reunind asociaţia Alumni a întregii Universităţi (sau a unui grup de departamente).

Activităţile predilecte ale unei asociaţii a absolvenţilor sunt cele de dezvoltare de resurse (atragerea de fonduri şi persoane cheie), de *leadership* şi recunoaştere adecvată a meritelor absolvenţilor, studenţilor şi cadrelor didactice dedicate Şcolii şi Profesiunii.

Scopul Asociaţiei Absolvenţilor este de a promova interesele Şcolii în acord cu ştiinţele socio-umane şi cu profesiunile respective.

În acest sens, Asociaţia ar servi ca liant între Şcoală şi absolvenţi, ar sprijini Şcoala la recrutarea studenţilor şi la strângerea de fonduri, ar promova *leadership*-ul şi recunoaşterea pe baza meritelor profesionale între absolvenţi, ar creşte interesul pentru ştiinţele psihosociale şi pentru educaţie, ar promova accesibilitatea, continuitatea şi calitatea educaţiei, ar oferi ocazii pentru educaţie permanentă şi participare la reuniuni profesionale şi festive.

Ce ar putea fi o asociaţie profesională de profil socio-uman?

O asociaţie profesională se creează în jurul unei arii profesionale distincte, circumscrisă unor diviziuni ale profesiunilor mai largi (vezi Asociaţia Logopezilor din România, Asociaţia Română de Sugestie şi Hipnoză etc.) sau vizând acoperirea lor generală (de exemplu, Asociaţia Psihologilor din România).

Misiunea unei Asociaţii Profesionale este, în general, aceea de a promova profesiunea respectivă, cercetarea, diseminarea, în beneficiul membrilor şi al profesiunii. Asociaţiile Profesionale ajung să aibă şi diviziuni destinate studenţilor din aria respectivă.

Scopul, decupat din misiunea mai generală identificată anterior, poate să se rezume la, de exemplu, „dezvoltarea şi difuzarea cunoştinţelor de psihologie/ pedagogie/ psihologie cognitivă/...".

Activităţile sunt cele care asigură atingerea obiectivelor propuse, prin detalieri concrete ale scopului stabilit.

Promovarea profesiunii conduce propunerea activităţilor de genul: crearea unor standarde profesionale în publicaţiile ştiinţifice de profil, crearea unui cod de etică şi deontologie profesională, *lobby* şi participare la crearea şi evaluarea propunerilor legislative cu impact asupra profesiunii, răspândirea de informaţii profesionale relevante membrilor, oferirea de ocazii de contacte profesionale, reprezentarea membrilor în diferite instanţe - în raport cu organisme similare pe plan internaţional etc.

Provocarea managerială a asociaţiilor în câmpul universitar

Indiferent de tipul asociaţiei - profesională sau a absolvenţilor - provocarea managerială pentru constituirea şi funcţionarea adecvată a lor este prezentă şi greu de depăşit. În lipsa unui sistem sau a unor instanţe organizatoare, dificultatea auto-organizării în structuri funcţionale se face simţită în cazul creării unor atare asociaţii. Crearea unui executiv „neutru", „în umbră", care să asigure cadrul, ambientul desfăşurării serviciilor presupune cunoaşterea, înţelegerea şi aplicarea unor minime principii funcţionale:

- comunicare pro-activă cu respectarea unor reguli de negociere şi mediere a intereselor prezente; dificultatea constă în lipsa de cultură şi a obişnuinţei comunicării eficiente;
- construirea unei structuri funcţionale a fluxului decizional în asociaţie (Comitet executiv, Comitete specializate ale Consiliului Director care raportează toate responsabilităţile ultimului în faţa Adunării Generale); dificultatea constă în lipsa de experienţă a membrilor în ceea ce priveşte practica democratică (democraţia funcţionează numai dacă membrii o pun în act!);
- promovarea şi practicarea unei atitudini echilibrate, pro-active, de experimentare şi de asumare a riscului şi a responsabilităţii, dar şi de stabilizare şi de consolidare; dificultatea ţine de limitele comunicării, limitele de timp, cunoştinţe şi mai ales de abilitatea lucrului în grup.

O asociaţie funcţionează în măsura în care persoanele aflate în diferite poziţii cheie acţionează pentru atingerea obiectivelor propuse; în situaţia disocierii managementului executiv (infrastructura Asociaţiei care asigură „memoria pe termen lung şi managementul cotidian" - Colin V. Newman) de consiliul director şi a comitetelor pe specialităţi, apare o tensiune firească. De asemenea, există o „specializare" a rolurilor jucate de actori în cadrul Asociaţiei. Colin V. Newman, secretarul executiv al Societăţii Britanice de Psihologie se considera, plastic, „controlor de trafic aerian, chelner şi cioban"; împreună cu managerul de afaceri al societăţii, secretarul executiv este unul din vârfurile Comitetului Executiv. Ei sunt adevăraţii „funcţionari" ai asociaţiei, pregătind terenul pentru activităţile membrilor din Comitetul Director sau din Comitetele Specializate.

Dificultatea constă în a construi o astfel de organizare în cadrul căreia rolurile funcţionale să fie acoperite de persoane potrivite, care să fie recompensate de tipul activităţii desfăşurate - fie ea plătită (dacă asociaţia are personal) sau nu (voluntară, onorifică). Aceasta presupune un proces de acomodare şi testare, de selecţie a diferiţilor candidaţi, instituirea şi existenţa unui proces de auto-organizare pentru eficientizarea asociaţiei, adică timp.

Crearea unei asociaţii de amploare - a absolvenţilor sau profesională - este o acţiune complexă presupunând multiple dificultăţi de la reconcilierea intereselor individuale până la cele organizaţionale.

Cerinţele profesionale şi organizaţionale specifice ariei încă sunt incomplet satisfăcute; până la integrarea unor mecanisme anti-entropice coordonatoare, sinergetice, în forme organizaţionale funcţionale de genul celor exemplificate, exista soluţia „pasului mic".

Soluţia „pasului mic"

Criza descrisă este datorată presiunilor simultane:

1. Crearea unei organizaţii (infrastructură, procese democratice de asigurare a reprezentativităţii, „educarea" membrilor în ce priveşte „regulile jocului" în paralel cu însăşi design-ul acestor reguli şi testarea lor în practică).
2. Oferirea „produselor" - a serviciilor către asociaţii sau grupuri ţintă.

Ieşirea din „cerc" este realizată adesea prin formarea unui mic model funcţional. Crearea unui serviciu limitat, dar care vine în întâmpinarea unei nevoi reale, şi clarificarea scopului, a intereselor şi nevoilor, în public, conduce la alimentarea încrederii şi creării unei „mase critice" a grupului de iniţiativă. Mai corect spus, este „crearea reţelei de iniţiativă", în care se delimitează un „grup executiv"!

Proiectele de cercetare, informare sau de intervenţie socială au şansa de a se constitui în modele funcţionale şi în spaţii de formare pentru participanţi. În cadrul unui proiect se realizează diminuarea gradului de complexitate al coordonării echipei de proiect, normele coordonării fiind specificate în design-ul proiectului. Decizia consensuală este limitată, deci apelul la deprinderile sau abilităţile lucrului în grupuri de decizie este mai redus. Proiectul este limitat în timp şi permite clarificarea mai precisă a rolului fiecărui participant.

Un exemplu posibil îl poate constitui proiectul Buletinul Absolvenţilor 1995.

Acţiunea-pilot „Buletinul absolvenţilor 1995" (UAIC-SSU, Universitatea „Al.I. Cuza" – Ştiinţe Socio-Umane)

Pornind de la experienţele exemplificate la începutul acestei prezentări, în mai-iunie 1995, un grup de 27 de studenţi de la mai multe secţii de ştiinţe sociale, au susţinut ideea unui Proiect de Buletin al Absolvenţilor. Acest proiect a fost iniţiat de membri ai diferitelor grupuri de iniţiativă de până atunci - unele menţionate mai sus.

Ideea unui Buletin informativ destinat absolvenţilor UAIC-SSU a venit în întâmpinarea nevoilor menţionate mai sus; în absenţa unor asociaţii profesionale de profil, a lipsei unui sistem de suport profesional, Buletinul ar avea rolul de vehicul într-o reţea de abonaţi şi participanţi la realizarea lui.

Dintre potenţialele dezvoltări ulterioare, am putea menţiona:

- apariţia unei Asociaţii a Absolvenţilor UAIC (în ştiinţe socio-umane sau pe departamentele respective);
- apariţia Asociaţiilor profesionale de profil şi ale ramurilor studenţeşti aferente;
- promovarea creşterii numărului de programe şi proiecte de cercetare şi intervenţie socială.

În ceea ce priveşte „Buletinul 1995", scopul era „facilitarea comunicării între absolvenţii UAIC-SSU".

Activităţile imaginate: diseminare informaţii, publicare.

Problema identificată a fost: „Prea puţini absolvenţi ai UAIC-SSU pot depăşi dificultăţile comunicării şi ale accesului la resurse în câmpul profesiunii".

Necesitatea şi utilitatea demersului la momentul 1995 au fost impuse de absolvirea primei generaţii de după 1989 - viitori cercetători, practicieni şi cadre didactice în ariile ştiinţelor socio-umane. De asemenea alte considerente importante sunt creşterea ocaziilor şi a numărului de proiecte şi programe în sfera ştiinţelor socio-umane în contextul lipsei unui sistem coordonat de acces la informaţii relevante în timp util, ca şi dificultatea conectării la viaţa ştiinţifică a Universităţii după începerea activităţii profesionale.

Grupul ţintă a fost constituit din absolvenţi ai promoţiei 1995, în principal, membri ai promoţiilor anterioare şi studenţii anilor terminali din secţiile SSU (*care doresc să facă parte din reţea*).

Principiile organizării acestui serviciu informativ au fost:

- informare în reţea, cu nodul principal, grupul editorial (voluntar) al Buletinului;
- crearea unui Comitet redacţional evaluator, din rândul absolvenţilor abonaţi;
- păstrarea profilului interdisciplinar al Buletinului - Ştiinţe Socio-Umane în general, Ştiinţe Psihosociale Aplicate.

Obiectivele propuse au fost:

O_1 Creşterea cu cel puţin 25% a numărului de studenţi participanţi la dialogul Buletinului la finele primului an, comparativ cu primul trimestru.

O_2 Creşterea numărului de participanţi la evenimentele ştiinţifice de profil ale Universităţii în anul 2 de funcţionare faţă de anul 1.

O_3 Creşterea numărului de participanţi dintre absolvenţii UAIC-SSU în Proiecte şi Programe de cercetare şi intervenţie psiho-socială propuse sau anunţate de buletin la finele anului 2.

Buletinul ar debuta ca proiect al uneia din asociaţiile existente sau ca proiect în parteneriat - incluzând şi Universitatea. Pentru iniţierea sa, ar fi format un Comitet executiv al Proiectului, condus de un coordonator de proiect. Proiectul ar fi finanţat prin abonamentele absolvenţilor.

Rezultate ale cercetării iniţiale – la chestionarele de participare trimise la circa 45 de absolvenţi din generaţia 1995 au răspuns afirmativ 12. La data respectivă (iunie-iulie 1995) absolvenţii doritori să fie membrii în reţeaua Buletinului erau dispuşi să contribuie cu 500-1 000 lei pentru un Buletin de 2 pagini A4.

În prezent, Buletinul Absolvenţilor 1995 este unul din proiectele care vin în sprijinul eforturilor de concretizare a direcţiilor semnalate mai sus: apariţia unei Asociaţii a Absolvenţilor, a Asociaţiilor profesionale şi, în principal, promovarea de noi proiecte şi programe de cercetare şi intervenţie socială, cu participarea absolvenţilor.

Concluzii

Această prezentare generică a problematicii asociaţiilor în câmpul universitar este mai aproape de eseu. Schiţa unei analize a condensărilor asociative în sfera câmpului universitar ieşean poate fi considerată un pretext al prezentării tendinţelor actuale. Ele vizează acţiuni de aglutinare a diferitelor interese în jurul unor nevoi comune, sub formă de reţea, cu preponderenţă; ca centre de „cristalizare" cu potenţial de impact, creşterea numărului de proiecte şi programe în cadrul unor organizaţii sau instituţii deja existente, testează şi probează alternative, modele, universuri potenţiale ale comunităţii ştiinţifice şi profesionale şi nu numai: şi ale instanţelor-interfaţă între rolurile profesionale, personale şi civice ale fiecăruia în aria socio-umanului.

Democraţia funcţionează numai dacă membrii ei o pun în act – cu alte cuvinte, comunicare eficientă, pro-activă care presupune abilităţi de comunicator şi asumarea responsabilităţii pentru poziţia personală: un efort!

Construirea, coordonarea energiilor, sinergia presupun o investiţie participativă, un dar de timp şi conştientizare care reclamă cunoaşterea de sine. Fundamentarea poziţiei personale pe un set de valori exprimabile, ne-secrete: un efort!

Mişcarea asociativă în câmpul universitar urmează şi va reprezenta rezultanta dinamică a acestor „eforturi" individuale.

Succesul va fi dat de capacitatea alierii într-o reţea între modelele funcţionale existente, fără pretenţia exhaustivităţii sau a reprezentativităţii absolute.

Bibliografie

Gavrilovici, O., 1995, *Apariţia organizaţiilor nonprofit de servicii sociale – Unele aspecte de management*, lucrare de licenţă, Universitatea „Al.I. Cuza" din Iaşi, sesiunea iunie.

Kitzinger, C., 1989, *Colin V. Newman, Executive Secretary The Society's „Sir Humphrey"*, in „The Psychologist", vol. II, nr. 5, mai.

* * * 1994, ALUMNI Association, Mandel School of Applied Social Sciences, Case Western Reserve University, Cleveland, Ohio.

ACTORII CÂMPULUI UNIVERSITAR: PERCEPŢII ŞI ATITUDINI

Constantin SCHIFIRNEŢ
Studentul, agent al schimbării în câmpul universitar 231

Agatta DRĂGULESCU
Influenţa contextului social în formarea reprezentării câmpului universitar 241

Ticu CONSTANTIN, Ion DAFINOIU
Prestigiu, competenţă şi putere în câmpul universitar 251

Cristina NEAMŢU
Studiu privind reprezentările sociale asupra studenţilor ca grup social 269

Ştefan BONCU
Copiatul la examene ca devianţă tolerată 275

Corina ILIN, Marcel IORDACHE
Admiterea – dinamica de concurenţă – „barometru" universitar pentru prestigiul cui? 285

Ovidiu LUNGU
Identitate socială şi grupuri de referinţă la studenţi 290

Dorin Nastas
Educaţia alternativă pentru tineret: percepţia actorilor universitari asupra perspectivelor de evoluţie din România 297

Doina CIORĂNESCU, Christian DUHAMEL
Ce poziţie există în România faţă de tinerii specialişti români, recent instruiţi în străinătate? 303

Gilles FERRÉOL
Primul an la universitate: cazul studenţilor francezi 309

Studentul, agent al schimbării în câmpul universitar

Constantin SCHIFIRNEŢ

Rezumat

Câmpul universitar cuprinde, în mod necesar, studentul, unul dintre cei mai importanţi actori ai săi. Împreună cu profesorul, acesta constituie scheletul învăţământului universitar. Şcoala superioară funcţionează, înainte de orice, pentru studenţi, iar strategiile de dezvoltare a acestui sector integrează sau ar trebui să integreze direcţii speciale de educare, formare şi emancipare a tinerilor care frecventează cursurile facultăţilor.

I. Scurtă caracterizare a sistemului de învăţământ

Şcoala superioară este un sistem social şi educativ orientat către asigurarea unui orizont de cultură profesională în domeniul ales de tânăr şi educarea deprinderilor pentru exercitarea unei ocupaţii intelectuale. Finalizarea frecventării cu succes a facultăţii este conferită de diploma de absolvire, certificat al capacităţii tânărului de a face faţă exigenţelor ştiinţifice şi practice ale profesiei sale. Spre deosebire de alte tipuri de ocupaţie, absolvenţii învăţământului superior primesc o calificare ce le permite să fie agenţi ai schimbării. Tradiţional, învăţământul universitar are funcţia de a transmite cunoştinţe generale, de a transmite cunoştinţe profesionale care dau tânărului posibilitatea ocupării locului cuvenit în diviziunea muncii, de a-l familiariza cu metodele ştiinţifice, utile în soluţionarea problemelor practice.

Există în fiecare universitate programe de instruire, finalizate într-o diplomă cu ajutorul căreia studentul poate accede la un statut social adecvat. În cadrul colectivităţii, identificăm mentalitatea conform căreia intelectualul este văzut ca reper, el fiind cel ce trebuie să ofere soluţii problemelor specifice unui domeniu. Trebuie să recunoaştem că după anul 1989 nu s-a conturat modelul de absolvent pe care-l pregăteşte universitatea. În prezent, pe sintagma formării studenţilor pentru statul de drept şi economia de piaţă, Legea învăţământului, Cartea Albă a Reformei Învăţământului din România prevăd unele direcţii, insuficiente însă pentru a contura personalitatea propulsată de învăţământul superior în contextul real al societăţii româneşti actuale.

De-a lungul timpului, peste tot în lume, a avut loc o diversificare a formelor de învăţământ superior în ideea satisfacerii intereselor unei părţi mari a tineretului. S-au impus cel puţin trei modele: colegii, facultăţi, învăţământ postuniversitar. Se discută şi despre învăţământul superior comunitar – colegiile – care pregătesc absolvenţi numai pentru trebuinţele concrete ale unei comunităţi. În acest fel se oferă şansa ca, prin învăţământul superior organizat pe trepte, să acceadă la studii un mare număr de tineri. Este o democratizare a învăţământului superior, care va permite existenţa mai multor tipuri de intelectuali.

Şi pentru universitate, la fel ca pentru orice tip de şcoală, apare problema relaţiei dintre performanţele universitare şi reuşita profesională a absolventului în activitatea

practică. Ierarhia din societate a absolvenţilor nu coincide pe deplin cu ierarhia stabilită de facultate. Este oportună similitudinea dintre ele? Realităţile din învăţământul superior ne determină să afirmăm că nu se justifică identitatea dintre valorile impuse de facultate şi valorile afirmate de către societate. Fiecare are o autonomie şi deci criterii proprii de evaluare şi susţinere a competenţei, aceasta fără să însemne independenţa învăţământului universitar faţă de orice influenţă din partea mediului social. Remarcăm numai că facultatea dispune de modalităţi proprii de apreciere şi sancţionare a capacităţilor intelectuale ale tinerilor.

Universitatea are un rol modelator în societate, fie şi numai prin faptul că socializează în moduri specifice o parte a membrilor ei, dar, evident, acţiunea ei asupra socialului nu se opreşte aici. Această aserţiune este diferită de teoria despre universitate ca instituţie reproducătoare a structurilor sociale[1]. Ideea doctrinei amintite exprimă o realitate, numai că şcoala superioară este concepută ca instituţie repliată mecanic pe cerinţele sociale. Or, universitatea este o structură instituţională deosebit de complexă, cu performanţe ştiinţifice remarcabile, generatoare de concepţii proprii asupra evoluţiei sociale.

Persistă încă în învăţământul universitar expresia faimoasei dihotomii: cultura ştiinţifică *versus* cultura umanistă. Concret, învăţământul socio-uman integrează nesemnificativ achiziţii ştiinţifice şi tehnice în programele sale, iar facultăţile ştiinţifice şi tehnice manifestă rezerve faţă de necesitatea însuşirii de către studenţi a disciplinelor umaniste. Studentul oscilează între cele două moduri de instruire şi îşi completează orizontul său intelectual prin modalităţi extrauniversitare (mass-media, cu precădere). Fiecare tip de învăţământ axat pe una dintre cele două culturi este îndrituit să susţină programe apreciate ca absolut indispensabile pentru formarea studenţilor.

Din cauza limitelor artificiale impuse, până în anul 1989, extinderii învăţământului universitar, s-a declanşat după revoluţie „explozia" şcolii superioare, aceasta şi ca urmare a funcţionării instituţiilor de învăţământ superior ale fundaţiilor apărute pe baza Legii 21 din anul 1924. Orientarea predominantă a tinerilor spre facultăţile socio-umane (Psihologie, Filosofie, Drept, Sociologie, Asistenţă Socială, Istorie, Limbi Străine etc.) a constituit exprimarea interesului tinerilor pentru studiul problematicii umane şi sociale. Peremptoriu este şi numărul mare al absolvenţilor facultăţilor ştiinţifice sau tehnice, studenţi ai profilurilor umaniste, ceea ce reprezintă consecinţa, în bună măsură, a perpetuării dihotomiei cultură ştiinţifică *versus* cultură umanistă în şcoala superioară. Poate învăţământul universitar să armonizeze cele două culturi? Realizarea unei concordanţe între ştiinţă şi artă este posibilă numai dacă liceul a echipat pe tineri cu utilajul mental adecvat înţelegerii unitare, coerente a lumii.

II. Tineretul universitar ca grup social

O dată cu afirmarea puternică a tinerilor în societate, mai ales după cel de al doilea război mondial, în faţa cercetării sociologice şi a celei din domeniul educaţiei s-a pus chestiunea analizei studenţilor ca grup social. Spre deosebire de alte categorii sociale, studenţii dispun de proprietăţile, proprii, pe de o parte, unui interval de vârstă, pe de altă parte, unei grupări ce reuneşte tineri din toate categoriile sociale.

Studentul, ca agent al schimbării în câmpul universitar, pe o perioadă limitată de timp, contribuie, prin statusul său de intelectual în formare, la funcţionalitatea instituţiilor universitare. Când se discută despre studenţi, de regulă, accentul cade pe rolul facultăţii ca structură organizată, deoarece aici el îşi desfăşoară activitatea de pregătire şi intră în

1. Vezi, în principal, Bourdieu, P., Passeron, J.C., 1976, *La reproduction*, Minuit, Paris, Bowles, S., Gintis, H., 1970, *Schooling and Capitalist America*, Basic Bodes, New York.

comunicare cu profesorul. Trebuie remarcat că studentul, mai mult decât profesorul, este dependent de toate structurile câmpului universitar (management, instituţii sociale, bibliotecă, organe administrative).

Aşadar, studenţii se deosebesc atât ca grup de vârstă, cât şi ca grup profesional, ceea ce le conferă o imagine specifică. Nu s-ar putea susţine că la nivelul mentalului colectiv nu ar exista o atitudine diferită faţă de studenţi în raport cu alţi tineri, fiind puse în relief aspecte nu întotdeauna majore. Iată de ce considerăm necesară o descriere succintă a tineretului universitar ca grup social; numai astfel este posibilă o înţelegere corectă a statutului studenţilor ca agenţi ai schimbării.

Conturarea grupului studenţesc este făcută în raport cu agenţii universitari şi prin compararea cu tinerii de aceeaşi vârstă din afara câmpului universitar. Studenţii se definesc ca o realitate profesională şi socială în cadrul structurilor instituţionale şi neinstituţionale în care ei sunt integraţi.

1. *Particularităţile studenţilor ca grup de vârstă*

Înainte de a fi un grup social studenţii sunt tineri, deci plasaţi într-un interval de vârstă, acesta fiind între 19-23 (24) ani. Studenţimea este alcătuită însă şi din persoane ce pot depăşi vârsta de 25 ani. După anul 1989 atât în învăţământul de stat cât, mai ales, în cel de fundaţie există un mare număr de studenţi a căror vârstă poate depăşi 40 de ani. Totuşi, predomină tinerii absolvenţi de liceu.

Studentul continuă pregătirea şcolară la un nivel superior, spre deosebire de congenerii săi încadraţi în muncă sau lipsiţi de posibilitatea angajării în muncă. Parcurgerea cursurilor universitare generează sentimentul de a fi şcolar, ucenic, dependent de un sistem formal de instrucţie şi de educaţie. Reperul îl reprezintă profesorul şi toată activitatea studentului se desfăşoară în funcţie de relaţia cu dascălul. Spre deosebire de liceu, unde elevul trebuie să dea seama zilnic de nivelul de pregătire, în universitate, studentul are libertatea de a audia cursurile în modalitatea pe care o consideră necesară.

În plan psihologic, subiectiv, el trăieşte ca un adolescent, deşi a depăşit acest stadiu din evoluţia lui. El este un adolescent întârziat, având o anumită stabilitate a trăirilor şi reacţiilor. Părăseşte încet lumea grupului de aceeaşi vârstă, în care, ca adolescent, se simţea cu adevărat el însuşi, departe de familie şi şcoală. Nu renunţă la prezenţa sa în grup, însă îşi alege companionii pe alte criterii, dintre care cel mai important îl constituie includerea partenerului de sex opus. De fapt, participă la grupul unde poate închega relaţii cu fete şi băieţi cu afinităţi pentru o activitate fie universitară, fie ştiinţifică sau socială.

Absorbiţi înainte de intrarea în facultate de pregătirea dură pentru examenul de admitere – pentru care fac un efort cu totul special în vederea reuşitei – studenţii trăiesc după intrarea în facultate sentimentul nedefinit al zădărniciei, acutizat acolo unde ei sunt primiţi cu indiferenţă sau cu exigenţe neaşteptate. Epuizarea dată de examenul de admitere se prelungeşte apoi în primul an de studiu, când ei se trezesc în faţa marilor profesori, nume cunoscute până acum doar din lectura cărţilor. Stilul de predare, modul de adresare, conţinutul cursurilor, al seminariilor le creează nu doar senzaţia de nou, dar şi sentimentul unor dificultăţi insurmontabile.

La această vârstă, tânărul are viaţa lui şi deci problemele lui. Se apropie de momentul încheierii procesului de creştere fizică şi biologică. Datorită programului dezorganizat de viaţă, unii studenţi suferă de boli de stomac. Un loc important îl ocupă consumul de băuturi alcoolice, ca şi fumatul, cu o evidentă tendinţă de creştere la studente. Deşi nu dispunem de cercetări empirice sistematice, se poate uşor constata în rândul studenţilor o anumită agresivitate, un comportament ce dovedeşte existenţa unor probleme de adaptare la mediu. Stresul caracterizează o bună parte dintre studenţi, datorat fiind multitudinii solicitărilor şi lipsei proiectelor de viaţă.

În planul dezvoltării cognitive, studenţii dispun de capacitatea de a identifica problemele de rezolvat, de a le analiza în părţile lor componente de a gândi strategii[2]. Ei au o gândire raţională care necesită schimbarea şi reorganizarea informaţiei, pentru a crea o nouă informaţie. La vârsta lor, studenţii sunt apţi să-şi însuşească teoriile ştiinţifice, să le examineze critic şi să construiască noi viziuni. Potenţialul de gândire şi inteligenţa se exprimă în studiul aprofundat al unui domeniu şi în expunerea a ceea ce au receptat şi asimilat în faţa profesorului, a specialistului de înaltă calificare, instanţa de bază de confruntare a nivelului de pregătire şi de înţelegere a problematicii unei ştiinţe.

La această vârstă, individul manifestă interes pentru cunoaşterea mediului, a societăţii, şi caută răspuns la întrebările ce-i apar din examinarea faptelor şi ideilor. Studentul are o mare curiozitate intelectuală, nu întotdeauna axată pe studiul specialităţii sale. Dovedeşte spirit critic faţă de unele idei, dar nu întotdeauna se poate desprinde de concepţiile consacrate. Studentul, ca vârstă, se află, conform schemei lui L. Kohlberg, în nivelul postconvenţional. Aşa cum însuşi Kohlberg a demonstrat, numai 10% dintre tineri au dovedit că sunt la acest stadiu al judecăţii morale[3]. Studenţii exprimă tendinţa spre o examinare foarte severă a comportamentelor morale, în primul rând cele ale profesorilor. Mai puţin pregnant ca în adolescenţă, studenţii adoptă o atitudine critică deosebit de aspră când este vorba de încălcarea, după ei, a unor norme morale.

În această perioadă de vârstă, tânărul este preocupat intens de a stabili o relaţie intimă cu o altă persoană. De aceea, relaţiile de prietenie sunt vitale. Aşa cum a remarcat Eric Erikson, esenţială este în acest interval de vârstă intimitatea asociată cu izolarea[4]. Studentul, asemenea altor congeneri, experimentează prietenia intimă limitându-şi atenţia la o persoană, dar, aşa cum am afirmat mai sus, în contextul unor relaţii de grup, de regulă studenţesc. Nu insistăm asupra acestei probleme, vrem numai să subliniem relevanţa ei pentru viaţa cotidiană studenţească. În acest sens se exprimă interesul pentru întemeierea familiei, unii studenţi căsătorindu-se în timpul studiilor.

Studenţii se simt încă adolescenţi, deci nu se consideră adulţi şi nici nu-şi asumă responsabilităţile adultului. Continuă să trăiască dependent de familia părintească, deşi fac efortul să locuiască în afara căminului, dovedind însă o altă înţelegere a relaţiilor cu familia, acestea devenind cooperante. Părinţii constituie persoanele apropiate, altfel judecate acum, faţă de perioada adolescenţei, cu mai multă preocupare pentru perceperea lor ca parteneri. Mulţi studenţi sunt dependenţi financiar de părinţi.

Studiile de psihologia şi sociologia vârstelor au dovedit că tânărul trăieşte o tensiune între sine şi societate, făcând efortul de a menţine un echilibru între protejarea personalităţii sale şi implicarea efectivă în societate[5]. Este unul dintre aspectele fundamentale ale statusului studentului. Există în rândul tinerilor studenţi concepţia că un intelectual trebuie să fie ferit de influenţele, considerate nefaste, ale societăţii, el ocupându-se numai de pregătirea sa ştiinţifică, profesională. După cum, o altă categorie de studenţi accentuează necesitatea integrării în societate, deoarece numai astfel se poate realiza cu adevărat un intelectual. Situaţia nu este nouă. Tineretul universitar s-a confruntat de-a lungul timpului cu dilema socială. Să amintim că în perioada de dinainte de anul 1989 autorităţile impuneau, mai ales pe cale administrativă, implicarea studenţilor în societate. Cercetări efectuate în acea perioadă au relevat contradicţiile cunoscute de studenţi în procesul de integrare socială[6]. Este o certitudine tendinţa studenţilor către schimbare. Ei trăiesc cu sentimentul că au puterea să schimbe lumea.

---

2. Zanden, J.W. Vander, 1985, *Human Development*, Random House, New York, p. 430.
3. Kohlberg, L., *The Phylosophy of Moral Development*, apud James W. Vander Zanden, op. cit., p. 307.
4. Erikson, E., „Life cycle", in *International Encyclopedia of the Social Science*, vol. IX, Free Press and Macmillan, New York.
5. Zanden, J.W. Vander, op. cit., p. 414.
6. Mahler, F. (coord), Mihu, A., Schifirneţ, C. (coord.), 1973, *Studentul şi societatea*, Ed. Dacia, Cluj, Schifirneţ, C., 1989, *Pregătirea pentru profesie a tineretului universitar*, raport de cercetare, 1982;

Tensiunea dintre sine şi lume transpare la student într-o manieră mai complexă decât la alţi tineri. Pentru student pregătirea de nivel superior, adâncirea studiului unui domeniu, reflexivitatea asupra a ceea ce învaţă, elaborarea de lucrări personale sau pe teme solicitate de profesori constituie o cale de afirmare a sa, fără a fi nemijlocit legată de societate, care-i poate fi indiferentă sau nesemnificativă. În acelaşi timp, simte nevoia ca produsul activităţii sale să aibă o reverberaţie socială. În acest balans între sine şi social, se formează viitorul intelectual.

2. *Studentul între starea prezentă şi orientarea către viitor*

Studiile despre tineret şi despre studenţi relevă particularităţile acestei categorii de vârstă, dominate de formarea pentru lumea de mâine. Tineretul universitar constituie acel grup pregătit pentru cerinţele unei societăţi presupuse a evolua într-un anume sens. Avem de-a face cu teoria, în esenţă funcţionalistă, care concepe pe studenţi ca formaţi pentru reproducerea valorilor şi normelor societăţii. Limita principală a acestor demersuri stă în considerarea tinereţii ca fază de tranziţie de la adolescenţă la viaţa de adult. În cazul studenţilor, învăţământul universitar urmăreşte formarea deprinderilor de studiu, de cunoaştere şi de muncă pentru un viitor loc de activitate. De aceea, accentul cade pe educarea în acord cu cerinţele pieţei muncii şi pentru exigenţele vieţii sociale.

Se neglijează astfel existenţa unor probleme specifice ale studentului. Acesta se confruntă, ca oricare alt ins, cu situaţii care-l determină să se comporte adecvat vârstei sale. Aşa cum a rezultat din succinta prezentare a psihologiei studenţeşti, studentul este agentul social solicitat să facă marile opţiuni ale vieţii sale. Acum sunt trăite marile experienţe. Studentul, ca tânăr, este supus la probe ale vieţii pe care nu le va mai cunoaşte apoi ca adult. Cunoaşterea sexului opus şi relaţia cu acesta, trăirea, conştientizarea şi afirmarea propriei identităţi, contactul cu structurile sociale, independenţa de familie, pregătirea pentru o profesie, afirmarea marilor idealuri, lipsa inhibiţiei faţă de risc asociată cu o anumită prudenţă, tensiunea dintre sine şi societate, orientarea spre nou, spectaculosul, diferitul şi divergentul, alteritatea – iată doar câteva dintre problemele specifice, ele fiind trăite şi judecate de către studenţi cu alte modalităţi şi dintr-o perspectivă pregnant culturală. Ei trăiesc o realitate proprie, din care cauză, ca agenţi ai câmpului universitar, sunt nu doar oamenii pregătiţi pentru lumea de mâine, ci şi inşi cu probleme ce trebuie rezolvate. Referindu-ne la studenţi în starea lor prezentă, reţinem câteva dintre dimensiunile specifice: acumulare (asimilare), relaţii sociale spontane, cultură proprie ce vine mai ales din afirmarea generaţiei lor, consum, neconcordanţă între real şi deziderativ, dorinţa de a cunoaşte cât mai mult, implicarea în prezent, atribuirea de roluri (societatea le conferă statusuri şi roluri sociale; în cadrul propriei culturi studenţii dobândesc roluri, acţiune posibilă şi în cadrul activităţii în câmpul universitar), autonomia de familie, atitudinea selectivă în a accepta unele dintre valorile familiei, o anumită imaturitate, deşi biologic sunt maturi.

Ca devenire, studenţii se orientează spre creativitate, relaţii sociale largi, probleme general-umane şi sociale, interese culturale generale, vigoare fizică şi spirituală, manifestă înclinaţie către specializare, tendinţa de a avea raporturi cu adulţii şi, în general, cu toate generaţiile, accent pe pregătire profesională, dobândirea de roluri, dorinţa de a avea familie proprie, maturizare socială, integrare profesională, asigurarea unui statut social şi profesional[7].

Studentul, ca tânăr, cunoaşte această stare dual ă: trăirea în prezent şi orientarea către viitor; în prima ipostază el se confruntă cu problemele rezultate din plasarea sa în

---

Idem, Tineretul universitar – interese pentru studiu şi aspiraţii profesionale, raport de cercetare, 1986; *Idem, Didactica universitară în viziunea studenţilor*, in „Forum", nr. 3.

7. cf. Schifirneţ, C., 1987, *Tineretul între permanenţă şi înnoire*, Ed. Politică, p. 193.

intervalul de vârstă, în cea de a doua construieşte un viitor posibil, oricând pe cale de a se schimba. Studentul este obligat să trăiască în raport de cerinţele reale ale vârstei şi ale timpului prezent şi, în acelaşi timp, să se pregătească pentru exercitarea unei ocupaţii în viitor. Studentul se află în această situaţie contradictorie între a satisface exigenţele proprii vârstei şi a răspunde celor ale câmpului universitar, de a se pregăti cât mai bine în sensul performanţelor universitare pentru exercitarea unei profesii intelectuale. Atât în planul cunoştinţelor, cât şi în cel al deprinderilor de calificare se urmăreşte formarea studentului pentru viitor, ca forţă de muncă şi ca cetăţean, acordându-se o atenţie nesemnificativă tânărului ca tânăr, deci stării lui prezente, resimţită de acesta acut şi pregnant. Şcoala superioară nu oferă cadrul propice manifestării şi rezolvării multor probleme care apar din trăirea tensionată de către student a stării duale.

Sunt probleme generale pentru toţi studenţii, sunt însă şi probleme specifice, cu precădere dacă luăm în seamă pe studenţii de la învăţământul de fundaţie. Referindu-ne la trăsăturile comune, reţinem adaptarea la ritmul şi conţinutul proceselor instructiv-universitare, acută mai ales, aşa cum am amintit mai sus, în anul I. Apoi, semnificativ rămâne demersul studenţilor în a armoniza cerinţele lor ca tineri cu pregătirea ca profesionişti. În câmpul universitar există forme de activitate organizate sau oferite studenţilor în scopul satisfacerii trebuinţelor de vârstă, ele fiind înscrise în sectorul extraşcolar. Într-adevăr, studentului i se acceptă un spaţiu al său pentru care îşi asumă responsabilitatea. Numai că aici intervine dificultatea: tânărul admis în facultate nu este încă apt să stăpânească mecanismele mai multor componente ale câmpului universitar. Studentul resimte starea de marginalitate a problematicii sale în câmpul universitar. El ar dori ca principalii actori ai acestuia să acorde importanţă stării sale ca tânăr în aceeaşi măsură în care se acordă atenţie pregătirii sale profesionale.

Cât priveşte pe studenţii de la învăţământul de fundaţie[8], ei se confruntă cu propriul status social, încă nerecunoscut pe deplin. Faptul că-şi plătesc frecventarea cursurilor universitare le creează numeroase probleme, neînţelese şi neluate în considerare, chiar de unii dintre cei care au iniţiat o asemenea formă de învăţământ.

Studenţi se confruntă deci cu o problematică specifică lor, nu neapărat redusă la raporturile cu persoanele de instruire. Starea prezentă a studenţilor vizează chestiuni legate de activitatea universitară, analizată însă prin comportamentele şi viziunile studenţilor. Pentru student, viitorul imediat este legat de performanţele sale universitare, de efortul de a face faţă imperativelor proceselor de instruire din facultate. Preocuparea lui de bază nu este ce va face după absolvire, ci trecerea cu succes a numeroase examene. Problematica lui este legată de ceea ce se întâmplă în câmpul universitar. El trăieşte, altfel spus, o viaţă studenţească care pe o perioadă de timp îl solicită să se comporte adecvat normelor impuse de câmpul universitar.

Această situaţie particulară a studentului ne determină să susţinem alături de alţi cercetători existenţa unei culturi specifice tineretului universitar[9]. Ce este această cultură studenţească? Ea exprimă un mod propriu de a fi al studentului, atât datorită vârstei, cît şi contextului social în care el trăieşte. Este o cultură de grup care tinde să creeze

---

8. Considerăm inadecvată denumirea de învăţământ particular conferită universităţilor înfiinţate după anul 1989, altele decât cele de stat. Funcţionând conform Legii 21 din anul 1924, aceste instituţii universitare îşi desfăşoară activitatea în sistem de fundaţie, care este altceva decât activitatea privată sau particulară. În sprijinul aserţiunii de mai sus vine obligativitatea acestui tip de învăţământ de a derula activitatea didactică în concordanţă cu programele universităţilor de stat. În fine, adăugăm un alt element important: caracterul nonprofit al acţiunilor din universităţile amintite. De aceea, pledăm pentru utilizarea termenului învăţământ de fundaţie.
9. Menţionăm doar câteva titluri: Brake, M., 1980, *The sociology of youth culture and youth subculture*, Routledge and Kegan Paul, Londra; Coleman, J., 1961, *The adolescent society*, Glencoe Free Press, New York; Riesman, D., 1980, *On higher education*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco; Pentru analiza culturilor de tineret vezi şi Schifirneţ, C., 1985, *Generaţie şi cultură*, Ed. Albatros, Bucureşti.

simboluri, comportamente şi concepţii diferite de cele ale societăţii globale şi de cele ale altor grupuri. Ea include moduri specifice de comunicare, stiluri speciale de viaţă (stilul de viaţă studenţească), care ar fi concretizate într-un interes pentru anumite genuri culturale, în special muzică, o anumită structură a consumului, un program de viaţă repliat pe alte valori dispuse într-o ierarhie proprie. Cultura studenţească, asemenea oricărei culturi a tineretului, se afirmă prin respingerea valorilor lumii adulte, în fapt ale societăţii, şi tentativa de a formula noi criterii de aşezare a acestora într-o ierarhie care să fie convenabilă noilor generaţii. Cultura studenţească nu se exprimă întotdeauna coerent şi direct, adică ea nu dispune de mecanisme permanente de afişare a propriilor cerinţe faţă de adulţi şi societate, din cauza schimbului permanent de generaţii.

După anul 1989, cultura studenţească a cunoscut o evoluţie semnificativă. În anul 1990 studenţii s-au exprimat direct, uneori fără menajamente, dar şi fără argumente irefutabile, asupra realităţilor universitare şi sociale. Ţinta lor vor fi în primul rând profesorii, judecaţi, de altfel, foarte exigent, cu criterii morale şi politice ce reflectau, nu de puţine ori, interese ale altor categorii sociale. Antrenaţi în ritmul rapid de schimbări politice şi sociale, studenţii anilor '90-'91 au căutat să impună societăţii concepţiile lor de soluţionare a gravelor probleme româneşti. S-a putut observa tentativa din partea forţelor politice şi sociale de a atrage pe studenţi înspre programele lor pentru a-i implica astfel la procesele de schimbare.

Cultura studenţească din acea perioadă era puternic structurată şi ierarhizată: a existat un grup de studenţi extrem de activ care formula cu tărie dezideratele tineretului universitar considerând valorile şi principiile lor ca fiind diferite de ale adulţilor, de ale părinţilor. Adulţii înşişi cereau ca instituţiile sociale şi universitare să fie modelate după modelele cerute de studenţi. În jurul acestui grup gravitau ceilalţi studenţi, unii acceptându-i concepţiile şi metodele, alţii exprimându-şi opoziţia faţă de aceasta. Aderarea sau respingerea modelului activismului studenţesc postrevoluţionar se dezvăluia în funcţie de interesele individuale, de mediul social şi cultural de apartenenţă, de ataşamentul faţă de trecut sau de o tradiţie.

Cultura studenţească este un exemplu de afirmare a unei categorii sociale într-un context al transformărilor profunde, efectuate în ritm alert. După realizarea echilibrului social, aşa cum este astăzi, această cultură este mai puţin pregnantă. Studenţii reclamă lipsa unui stil de viaţă studenţească în interiorul câmpului universitar, care să ofere acea imagine a specificităţii grupului în cadrul societăţii.

Înainte de anul 1989 au existat modalităţi de răspuns la problemele ce ţin de vârsta studentului, în limitele cunoscute, din care se detaşau controlul şi avizarea iniţiativelor studenţeşti. Astăzi, toate aceste aspecte ale personalităţii studentului sunt lăsate pe seama organizaţiilor studenţeşti. Lipsa de experienţă, ca tradiţie în constituirea structurilor specifice, neacordarea unui sprijin calificat din partea altor actori ai câmpului universitar determină ca ecoul lor să fie nesemnificativ în rândul studenţilor. Înrăutăţirea condiţiilor de viaţă, creşterea numărului de şomeri din rândul tinerilor, perspectivele neclare cu privire la viitor[10] conduc la neîncredere din partea studenţilor, atât faţă de finalitatea reală a efortului lor în pregătire, cât şi faţă de posibilităţile concrete ale instituţiilor universitare de a le rezolva problemele. Din această cauză câmpul universitar apare nestructurat, între componentele sale neexistând structuri şi mecanisme capabile să soluţioneze problemele tuturor actorilor săi. În acest fel se explică manifestarea secvenţelor subculturii studenţeşti de care am vorbit, adică studenţii înşişi caută să rezolve situaţiile numai ca răspuns la dezideratele vârstei, dincolo de orice implicare instituţională din cadrul câmpului universitar. Câmpul universitar românesc nu este pregătit să integreze aceste valori specifice ale tineretului studenţesc. Nici nu le respinge, cum se întâmpla înainte de 1989, când, cel puţin oficial, nu se accepta existenţa unor culturi diferite de cea recunoscută (deşi nu rare

10. Vlăsceanu, L., 1992, *Trends, Developments and Needs of Higher Education Systems of the Central and Eastern European Countries*, CEPES-UNESCO, p. 35.

au fost cazurile de afirmare şi promovare a unor componente ale culturii studenţeşti, dacă avem în vedere acele festivaluri ale artei studenţeşti, concursuri ştiinţifice şi tehnice, formaţii studenţeşti, precum şi creaţiile artistice şi literare detaşabile printr-un stil şi chiar o concepţie diferită de cea legitimată). Astăzi, atitudinea câmpului universitar faţă de valorile studenţilor este neutră, lăsând libertatea exprimării în modalităţile convenite de studenţi.

III. Relaţia profesor-student

Indiscutabil, câmpul universitar se organizează pe raportul indisociabil dintre student şi profesor. Am remarcat mai înainte că învăţământul universitar nu există decât prin această relaţie, care funcţionează pe baza unor norme şi reglementări. Evoluţia tineretului universitar precum şi cea a corpului profesoral conferă relaţiei amintite un conţinut nou.

Între profesor şi student se stabilesc contacte formale şi informale. Principala activitate comună este cea didactică (prelegerea, seminarul şi laboratorul). Profesorul transmite viitorului specialist cunoştinţe apreciate ca necesare pentru formarea lui, astfel încât să poată acţiona ca persoană calificată. În învăţământul superior, profesorul este o personalitate ştiinţifică de înalt prestigiu, un reper în disciplina ştiinţifică pe care o predă. El are o viziune proprie şi o metodologie a sa de abordare teoretică şi de investigare empirică. Profesorul universitar este un cercetător, iar activitatea sa didactică include obligatoriu comunicarea rezultatelor activităţii sale de cercetător.

Studenţii revendică pentru cadrul didactic universitar o expunere a cursului la nivelul lor de înţelegere, ceea ce înseamnă de multe ori adoptarea stilului şcolăresc, liceal de predare. Pe de altă parte, este de necontestat neglijarea în procesele de predare şi seminarizare a aspectelor pedagogice şi educative. Este aici o chestiune deosebit de importantă: opţiunea între adaptarea studentului la stilul de expunere al profesorului şi adecvarea prelegerii universitare la grupul concret de studenţi. După opinia noastră, decizia aparţine numai cadrului didactic, pentru că numai el cunoaşte ce este necesar să transmită şi cum să comunice studenţilor problematica disciplinei sale. Tot în seama sa rămâne cunoaşterea cerinţelor studenţilor faţă de cursul său, plecând de la premisa că tinerii săi cursanţi dispun de un orizont de cunoaştere şi ar putea sugera unele direcţii de optimizare a activităţii didactice.

Este adevărat, studenţii sesizează caracterul reproductiv al procesului de învăţământ: „În prea mare măsură studiul universitar este reproductiv în loc să fie creativ" a remarcat rectorul Universităţii clujene[11]. Există într-adevăr o solicitare prea obstinată din partea unor profesori de a li se reproduce cursul, fără a lăsa loc imaginaţiei şi creativităţii studentului. Un curs nu poate fi o dogmă, ci o introducere a viitorului intelectual într-un domeniu al cunoaşterii. Pentru student, prelegerea reprezintă prilejul informării într-o disciplină ştiinţifică, asociată însă cu procesul de formare a gândirii. Studentul simte nevoia chestionării profesorului pentru a-şi clarifica întrebările şi nedumeririle.

În relaţia profesor-student, acesta din urmă influenţează direct sau indirect comportamentul profesorului prin interesul sau dezinteresul pentru activitatea sa, prin reproducerea mecanică sau prin dezvoltarea ideilor din curs într-o manieră originală şi creativă.

Această relaţie în învăţământul universitar capătă forma „mentoratelor". Studentul are nevoie de un mentor care să-l ghideze în pregătirea sa, să-l orienteze către temele demne de a fi continuate. Cred că astăzi studentul este considerat ori total nepregătit pentru învăţământul superior, ori dispunând de unele cunoştinţe, însă în ambele situaţii nu se manifestă sprijin adecvat din partea profesorilor.

În ce constă mentoratul? În stimularea studentului să fie propriul său factor motor, să se dezvolte autonom. Mentorul este un model care-l ghidează să devină ceea ce poate

---

11. Marga, A., 1996, *Universitatea tranziţiei*, Biblioteca Apostrof, Cluj-Napoca, p. 146.

realmente să devină pe baza calităţilor sale şi îl orientează către căile şi experienţele care conduc la propria realizare[12]. Alte opinii converg către ideea că mentorul poate servi ca expert şi ghid pentru a-l determina pe tânăr să devină ceea ce ar trebui să fie şi a-i oferi uneltele necesare realizării acestui scop[13].

Imaginea studenţilor despre mentorate nu este aceeaşi pentru toţi. O cercetare despre tinerii înalt creativi, care a cuprins subiecţi din învăţământul superior, relevă că doar 50% consideră drept posibile mentoratele, 36% nu ştiu ce sunt acestea şi 10% declară că nu sunt posibile[14]. În schimb, specialiştii participanţi la *focus-group* au subliniat necesitatea lor stringentă. A fost argumentată nevoia de mentor prin mărirea numărului de studenţi, relaţia cu profesorul nemaifiind posibil de realizat la curs. De aceea este esenţial mentoratul la care studentul să se poată raporta permanent. S-a precizat un aspect semnificativ: mentoratele să nu fie o nouă formă de tutelă, iar mentorii să reprezinte personalităţi recunoscute. În cazul învăţământului universitar, profesorul constituie, cum am spus deja, un reper.

S-a pus în discuţie condiţia mentorului astăzi, remarcându-se că acţiunea lui asupra studentului, în general asupra oricărui tânăr creativ, este dependentă de revigorarea şcolilor ştiinţifice româneşti. Se ştie că de multe ori marile personalităţi au avut mentori pe măsură. 92% dintr-un lot de şefi de promoţie, dintr-o şcoală ştiinţifică, au avut mentori[15]. Cei care au avut mentori sunt predispuşi, la rândul lor, să fie mentori.

Trebuie să facem diferenţa între model şi mentor. Modelul poate fi din orice zonă, chiar şi din alte epoci (o mare personalitate istorică sau ştiinţifică) sau din familie şi societate. Mentorul este o personalitate vie cu care studentul comunică permanent şi pe care o solicită direct. Relaţia cu mentorul este una specială, cu un pronunţat caracter sufletesc. Tânărul îşi verifică opţiunile, ideile, gândurile în comuniunea cu mentorul său. Mentorat înseamnă un mod de a-l proteja pe tânăr de influenţele inadecvate şi de rătăcirea pe căi ce-i pot fi primejdioase pentru evoluţia spirituală.

Profesorul este văzut de studenţi printr-o multitudine de calităţi – expresie a trăsăturilor sale de personalitate. Remarcăm nota de realism regăsită în opiniile subiecţilor despre tipul de profesor. În cadrul aceleaşi cercetări amintite, 27% apreciază calitatea de a fi receptiv la creaţie; 23% menţionează capacitatea relaţională (cooperare, dialog, deschidere); 18% cred că un profesor trebuie să demonstreze o foarte bună pregătire profesională; 18% consideră că un profesor trebuie să fi orientat spre nou; 18% văd în profesor un bun pedagog; 12% menţionează trăsături de personalitate (prietenos, inteligent, tolerant); 7% cred că viziunea personală a profesorului este o calitate. Din opiniile subiecţilor se desprinde o imagine complexă a profesorului, nevoia de îmbinare a dimensiunii psihologice a personalităţii cu tactul pedagogic şi capacitatea de receptare a problemelor reale de educaţie. Profesorului îi incumbă misiunea descoperirii talentului, aptitudinilor tinerilor, educării şi stimulării studentului să realizeze performanţe profesionale şi ştiinţifice. În stimularea creativităţii, esenţiale rămân transmiterea de către profesor a unor idei personale, formularea de teze noi, exprimarea convingerilor proprii, sugerarea de soluţii în rezolvarea unor probleme practice şi teoretice. Nu mai puţin importantă este abilitatea dascălului de a crea o atmosferă spirituală, de a oferi studenţilor un sentiment de siguranţă şi chiar de securitate personală, adică un climat afectiv şi social propice unei comunicări eficiente cu studentul.

---

12. Haensly, P.A., Parsons, J.L., 1993, *Creative, intellectual and psychosocial development through mentorship*, in „Youth and Society", nr. 2, p. 216.
13. *Ibidem*.
14. Datele sunt preluate din Schifirneţ, C., 1996, *Potenţialul de creativitate al tineretului român*, raport de cercetare, 1996. Aceasta a fost realizată în cadrul Centrului de Studii şi Cercetări pentru Tineret. Un studiu efectuat de Institutul de Cercetări pentru Calitatea Vieţii a evidenţiat că doar 14,9% din lotul de studenţi investigaţi au declarat că discută cu profesorii lor; Zamfir, C., Zamfir, E., 1994, *Atitudini, valori şi condiţii de viaţă în mediul studenţesc*, in „Revista de cercetări sociale", nr. 2, p. 131.
15. Nicola, G., 1995, *Despre mentorate*, in „Revista de pedagogie", 2,1.

Ţinuta este un element remarcat de subiecţi, prin ea profesorul apare ca mentor şi model educativ şi spiritual. Profesorul reprezintă pentru student nu doar specialistul sau omul cu o vastă cultură, ci şi o personalitate cu un profil moral bine conturat, sesizabil în comportamentul profesional, social şi cotidian, în raporturile cu tinerii. Relaţiile sale cu studentul impun schimbarea paradigmei: de la influenţa puterii la puterea influenţei, de la un raport de subordonare la unul de parteneriat. În acest fel, profesorul nu mai impune metoda şi concepţia sa, ci se impune în faţa studentului şi în întregul câmp universitar prin personalitatea sa.

Concluzii

Grupul studenţesc a fost descris ca un component intrinsec al schimbării în câmpul universitar. Studentul, ca agent al transformărilor universitare, se manifestă în: 1) particularităţi de vârstă; tinereţea este ciclul de viaţă în care se afirmă o nouă generaţie prin diferenţierile afişate faţă de alte generaţii şi faţă de alţi agenţi ai societăţii; 2) statusul social şi cultural de student, intelectual în formare; tânărul este receptiv la nou şi la schimbare pentru că el însuşi trăieşte psihic schimbarea; 3) societatea percepe tinerii admişi în facultate ca diferiţi de alţi tineri, mai ales pentru capacitatea lor de a înţelege şi produce schimbarea.

Statusul studentului ca agent al schimbării nu rezultă, în principal, din calitatea sa de părtaş la derularea activităţii didactice. El este expresiea acţiunilor novatoare extradidactice, şi, din această zonă, se produce impactul schimbării studenţeşti cu procesul de învăţământ universitar.

Influenţa contextului social în formarea reprezentării câmpului universitar

Agatta DRĂGULESCU

Universitea a fost dintotdeauna considerată o instituţie importantă pentru societate şi de-a lungul timpului ea a evoluat o dată cu aceasta. Plecând de la conceptul de câmp, elaborat de K. Levin, în ultima vreme, în psihologia socială s-a impus termenul de *„câmp social"*, prin care specialiştii din acest domeniu încearcă să explice dinamica proceselor sociale şi a relaţiilor dintre actorii sociali. Pentru profesorul A. Neculau câmpul social este „un loc public în care se impun legi, norme de conduită, se produc valori, dar şi «capital cultural» care cu timpul se converteşte în «capital social» şi poziţii de putere" (Neculau, A., 1994).

Având ca punct de sprijin acest cadru teoretic, se poate încerca definirea şi apoi precizarea noţiunii de *„câmp universitar"*. P. Bourdieu, în teoria sa despre *reproducţia capitalului cultural,* semnalează autonomia relativă a câmpului universitar faţă de cel social. Acelaşi autor arăta că cea mai importantă funcţie a câmpului educaţional este de conservare şi transmitere a moştenirii culturale. În acelaşi timp, universitatea are şi datoria de a forma un „habitus cultural", al cărui efect este vizibil în comportamentul individual sub forma unor dispoziţii sociale durabile şi transferabile (Bourdieu, P., 1970). Teoria reproducţiei capitalului cultural explică schimbarea prin autonomia relativă a câmpului şi prin interrelaţiile cordiale sau conflictuale dintre diverse sub-câmpuri. Astfel, câmpul universitar este subordonat celui social, iar între câmpul universitar şi alte sub-câmpuri (exemplu: câmpul juridic, câmpul administrativ etc.) există o relaţie de interacţiune. De asemenea, se poate vorbi de interacţiune şi între câmpul social şi sub-câmpurile sale. În acest sens, câmpul universitar, spre exemplu, este influenţat şi la rândul său influenţează câmpul social. Interacţiunea dintre câmpuri, nota P. Boudieu, determină apariţia a trei tipuri de relaţii: relaţii de putere, relaţii de transfer şi relaţii de transformare a unei forme de capital în altă formă de capital. Acelaşi autor considera că relaţiile de transformare se pot desfăşura sub trei forme: a) capitalul economic se poate transforma în capital simbolic, b) capitalul simbolic se transformă în capital economic, c) capitalul economic se reproduce prin capital simbolic.

Datorită acestei permanente interacţiuni dintre câmpul universitar şi cel social, putem concluziona că orice modificare apărută în societate va induce o serie de schimbări şi în mediul educaţional. Universitatea a avut dintotdeauna statutul unei instituţii care produce şi promovează cultura unei naţiuni, deci, în mod evident, exercită şi ea o influenţă (mai mare sau mai mică) asupra socialului. Revenind la conceptul de „câmp universitar", putem afirma că în mediul educaţional se vor regăsi, sub un alt raport şi poate sub o altă formă, caracteristicile câmpului social. Adică şi în universitate vor apărea grupuri de putere care, ca şi în mediul social, se vor duela pentru supremaţie în impunerea propriilor sisteme de valori. Şi aici apar ritualuri, ceremonii care vin să susţină o anumită ideologie. Mai mult chiar, în universităţi se pot forma personalităţi puternice, care ajunse apoi în câmpul social pot influenţa masele. La rândul ei, societatea poate forţa universitatea să adopte o anumită poziţie, să promoveze anumite valori, să instaureze un anumit criteriu al competenţelor etc.

Ipoteza generală a studiului de faţă este următoarea : reprezentarea socială a câmpului universitar se modifică în raport direct cu schimbările ce survin în societate. Prezenta cercetare îşi propune să identifice imaginea socială a universităţii în perioada anilor '90 (perioadă de tranziţie pentru România) prin comparaţie cu reprezentarea socială a acestei instituţii din alte două mari perioade istorice ale României : anii regimului comunist şi perioada interbelică. Plecând de la teoria „nucleului central", elaborată de J.-Cl. Abric (1976, 1987), studiul îşi propune să identifice nodul central şi elementele periferice ale reprezentării câmpului universitar în cele trei perioade şi doreşte să evidenţieze, totodată, diferenţele care apar între aceste reprezentări. Este de aşteptat o transformare a reprezentărilor sociale ale câmpului universitar în funcţie de perioada istorică, căci, după cum remarca A. Neculau (1996), transformarea unei reprezentări sociale este strâns legată de schimbările care au loc în societate. Referindu-se la complexul proces al transformării unei reprezentări sociale, Abric (1994) consideră că există trei tipuri de transformări : *transformarea „rezistentă"* (când nodul central rămâne neschimbat, dar se modifică o parte a elementelor periferice), *transformarea progresivă* (modificarea reprezentării se face treptat şi va induce în timp schimbări şi la nivelul nucleului central) şi *transformarea brutală* (schimbarea reprezentării are loc brusc, direct, determinând modificarea atât a nodului central, cât şi a sistemului periferic). În cazul de faţă, cel al dinamicii reprezentării sociale a câmpului universitar din România, *studiul nostru lansează ipoteza unei transformări a acestei reprezentări, care, după clasificarea lui J.-Cl. Abric, s-ar încadra în grupa transformărilor progresive.*

Metodologia

Subiecţii

Participanţii la acest studiu au fost grupaţi pe trei categorii : studenţi, profesori şi persoane care nu mai aparţin mediului universitar, dar care păstrează totuşi un contact direct cu actorii câmpului universitar (bibliotecare, practicieni, tineri licenţiaţi).

Cercetarea a utilizat două eşantioane de subiecţi. *Primul eşantion* (studenţi – 24 persoane, profesori – 18 persoane, a treia categorie – 20 persoane) a participat la faza de pre-test, adică subiecţii şi-au exprimat opiniile vizând câmpul universitar şi actorii săi în decursul unor discuţii individuale şi conversaţii dirijate pe baza unui ghid de interviu. *Al doilea eşantion,* format din studenţi – 48 persoane, profesori – 48 persoane şi subiecţi din a treia categorie – 48 persoane, a participat la experimentul cercetării. Dispoziţia subiecţilor din acest al doilea eşantion a fost următoarea :

Subiecţi	*Universitatea actuală*	*Universitatea în perioada interbelică*	*Universitatea în perioada comunistă*
Studenţi	16	16	16
Profesori	16	16	16
Alte persoane (categoria a treia)	16	16	16
Total subiecţi	48	48	48

Studenţii care au participat la experiment provin de la secţiile : Psihologie (anii II şi III de studii), Finanţe-Contabilitate (anul IV de studii), Informatică (anul III de studii) şi Filologie (anii III şi IV de studii) ; profesorii care au colaborat la această cercetare predau la Facultăţile de Drept, Filologie, Mecanică şi Industrie Textilă, iar persoanele din cea de a treia categorie de subiecţi sunt bibliotecare şi licenţiaţi ai anilor '94 şi '95, la Universitatea „Al.I. Cuza" din Iaşi.

Procedura de lucru

Studiul experimental asupra influenţei contextului social în formarea reprezentării câmpului universitar a fost organizat pe trei faze: pre-test, experiment şi o fază de verificare.

Pretestul a fost realizat cu participarea a 38 de subiecţi (studenţi, profesori, bibliotecare şi licenţiaţi universitari) şi s-au utilizat discuţii şi convorbiri ghidate pentru a depista în linii mari imaginea universităţii în cele trei perioade istorice. Pe parcursul acestor convorbiri, experimentatorul a utilizat acelaşi ghid de interviu. Subiecţii nu au fost obligaţi să respecte un anumit timp pentru răspunsurile lor, deoarece scopul cercetătorului a fost acela de a stimula asociaţiile libere. În funcţie de aceste prime rezultate a fost elaborat un chestionar de 15 itemi pentru cele trei tipuri de universitate (universitatea actuală, universitatea interbelică şi universitatea din perioada comunistă), utilizat în cea de a doua fază a experimentului.

Experimentul conţine două faze: 1) fiecare subiect urma să acorde câte zece atribute prin care să caracterizeze mediul universitar în una din cele trei perioade istorice deja menţionate şi apoi să indice rangul acestor atribute pe o scală de la 1 la 10, unde 1=cel mai important atribut, iar 10=cel mai puţin important atribut; 2) s-a cerut subiecţilor să-şi exprime acordul sau dezacordul cu cei 15 itemi ai chestionarului (realizat după centralizarea rezultatelor pre-testului) după o scară de la 1 la 9, în care 1=total dezacord, iar 9=total acord. Pentru rezultatele primei faze a experimentului s-a calculat corelaţia între frecvenţa şi rangul fiecărui atribut pentru a stabili elementele centrale şi periferice ale reprezentării. În ceea ce priveşte rezultatele chestionarului, s-a utilizat analiza de varianţă simplă, după care s-a putut realiza o comparaţie între elementele obţinute prin asociaţie liberă (lista de atribute) şi rezultatele chestionarului.

Faza de verificare a constat într-o probă de memorie. Această etapă a succedat faza aplicării chestionarului cu 20-24 de ore. S-a cerut subiecţilor să noteze pe o foaie albă de hârtie atributele pe care le-au scris cu o zi înainte, şi prin care ei încercaseră să caracterizeze câmpul universitar într-una din cele trei perioade. După terminarea acestei sarcini, s-au comparat listele de atribute elaborate în prima zi cu atributele pe care subiecţii şi le-au amintit în proba de memorie. Conform teoriei lui J.-Cl. Abric, s-a considerat că atributele, menţionate în prima listă şi reamintite ulterior, reprezintă elementele nucleului central al reprezentării.

Rezultate

Rezultatele pre-testului au fost centralizate şi, în funcţie de frecvenţa lor, s-a elaborat câte un chestionar vizând reprezentarea socială a universităţii pentru fiecare din cele trei perioade istorice luate în calcul. Chestionarele au cuprins câte 15 itemi. Pentru *universitatea din zilele noastre*, principalii itemi au fost: prestigiul cultural şi social al universităţii a atins un nivel destul de scăzut, universitatea are o mare răspundere socială, ca instituţie – universitatea – se află într-o perioadă de agitaţie, apartenenţa la mediul universitar creează un sentiment de mândrie, competenţa este din ce în ce mai bine valorizată, schimbările actuale determină un sentiment de speranţă, universitatea contribuie la formarea unor personalităţi ştiinţifice şi culturale, mentalitatea vechilor profesori se schimbă prea lent. Pentru *universitatea interbelică* principalii itemi ai chestionarului au fost: învăţământul era rezistent la influenţele politice, universitatea era considerată un sistem deschis, corect, bazat pe promovarea competenţei, prestigiul social şi cultural al universităţii era foarte ridicat, accesul persoanelor la sistemul de învăţământ universitar era limitat şi accesibil doar celor cu bani, pregătirea profesională şi didactică a profesorilor era la nivel european. În ce priveşte *universitatea din perioada comunistă*, principalii itemi ai chestionarului au vizat următoarele aspecte: politizarea învăţământului, sistemul universitar era închis, relaţiile profesor – student se bazau pe superioritatea şi dorinţa de dominare a celui dintâi, calitatea învăţământului era mediocră, accesul persoanelor în mediul universitar era liber pentru toate categoriile sociale etc.

Aplicarea primei faze a experimentului, adică alcătuirea listelor de atribute, a condus la obţinerea unor numeroase date. După analiza corelaţiilor între frecvenţa şi rangul acestor atribute s-au putut centraliza următoarele rezultate semnificative:

Rezultatele semnificative ale răspunsurilor grupului de studenţi vizând universitatea actuală:

atributele	*Cross-Prod.*	*p*
sistem deschis	22.75	.000
conformism	19.50	.000
exigenţă	5.37	.017
flexibilitate	13.62	.001
depăşită informaţional	7.312	.030
incertitudine faţă de viitor	12.00	.000
pregătire profesională slabă	11.81	.005
prestigiu social şi cultural scăzut	15.00	.000
relaţii de cooperare între profesori şi studenţi	22.87	.000
rigiditate	7.37	.000
perioadă de schimbări	11.75	.016

Rezultatele pentru grupul de profesori care şi-au exprimat opiniile în legătură cu statutul actual al universităţii:

atributele	*Cross-Prod.*	*p*
sistem deschis	8.62	.016
dispute politice între grupuri de profesori	7.43	.000
prestigiu social şi cultural scăzut	7.87	.000
şomaj în rândul tinerilor licenţiaţi	3.00	.013
perioadă de schimbare	12.50	.000
stare de explorare a unui nou statut	12.50	.002
frica de responsabilităţi	9.87	.000

Rezultatele celei de a treia grupe de subiecţi vizând universitatea actuală:

atributele	*Cross-Prod.*	*p*
sistem deschis	13,50	,003
exigenţă	6,37	,003
prestigiu social şi cultural scăzut	6,00	,000
seriozitate	12,50	,000
perioadă de schimbare	7,37	,019
relaţii de comunicare şi cooperare între profesori şi studenţi	13,12	,000
promovarea competenţei	13,06	,000
etapă de tranziţie	18,37	,000
taxe din ce în ce mai ridicate	6,87	,000
corupţie	9,50	,000

Rezultatele semnificative ale grupului de studenţi care şi-au exprimat opiniile faţă de universitatea interbelică:

atributele	*Cross-Prod.*	*p*
sistem deschis	10.12	.003
promovarea competenţei	6.93	.019
acces limitat elitei	8.62	.000
flexibilitate	12.00	.000
prestigiu social şi cultural ridicat	16.27	.001
independenţă politică	15.75	.000
bună pregătire profesională a absolvenţilor	10.93	.000
relaţii de cooperare şi respect reciproc între profesori şi studenţi	8.43	.003
accent pe calitatea învăţământului	13.87	.000

Rezultatele grupului de profesori privind universitatea interbelică:

atributele	*Cross-Prod.*	*p*
sistem deschis	8.50	.000
competenţă	9.37	.003
acces limitat elitei	8.43	.003
prestigiu social şi cultural ridicat	13.22	.000
independenţă politică	15.75	.000
flexibilitate	10.93	.000
relaţii de cooperare între studenţi şi cadre didactice	3.37	.053
crearea de personalităţi	17.00	.000
accent pe valoarea şi calitatea procesului de învăţământ	14.37	.000

Rezultatele corelaţiilor pentru cel de al treilea lot de subiecţi vizând universitatea interbelică:

atributele	*Cross-Prod.*	*p*
sistem deschis	16.87	.000
competenţă	14.37	.000
seriozitate	1.75	.050
prestigiu social şi cultural ridicat	32.00	.000
independenţă politică	13.40	.004
relaţii deschise, de comunicare între profesori şi studenţi	10.50	.000
crearea de personalităţi	12.50	.000
promovarea valorii	7.50	.000

Rezultatele obţinute de grupul de studenţi care şi-au manifestat opiniile în legătură cu universitatea din perioada regimului comunist:

atributele	*Cross-Prod.*	*p*
sistem închis	29.56	.000
influenţată de politică	35.50	.000
birocraţie	16.25	.000
lipsa comunicării între studenţi şi cadrele didactice	24.37	.010
certitudinea unui loc de muncă pentru absolvenţi	34.12	.000
ideologizare excesivă	6.75	.000
conservatorism	15.13	.007
izolată	12.75	.005
mediocritate	21.25	.000
prea multe cursuri	21.56	.003
rigiditate	24.06	.003
prestigiu ridicat	28.68	.000
accesibilă şi celor fără resurse financiare	15.62	.000
înapoiată informaţional	22.00	.000

Rezultatele lotului de profesori privind universitatea din perioada comunistă:

atributele	*Cross-Prod.*	*p*
sistem închis	19.75	.001
influenţată politic	21.50	.001
birocraţie	10.87	.003
lipsa comunicării între profesori şi studenţi	15.31	.000
siguranţa unui post de muncă pentru tinerii absolvenţi	9.62	.007
intimidarea cadrelor didactice şi presiune politică	11.00	.017
conservatorism	12.81	.000
mediocritate	19.68	.000
egoismul intelectual al profesorilor	12.81	.000
prestigiu ridicat	10.12	.003

Rezultatele grupului de subiecţi din a treia categorie vizând opiniile lor în legătură cu universitatea din regimul comunist:

atributele	*Cross-Prod.*	*p*
sistem închis	29.56	.000
seriozitate	10.55	.017
siguranţa unui loc de muncă	10.25	.018
ideologizare excesivă	10.25	.001
conservatorism	6.50	.000
izolată	18.56	.000
mediocritate	12.00	.000
aglomerarea programei de învăţământ	12.25	.000
slabe resurse financiare	16.18	.000
prestigiu ridicat	21.00	.000

După aplicarea chestionarelor, în cea de a doua fază a experimentului, s-a realizat analiza de varianţă simplă (*One way ANOVA*) a itemilor chestionarului şi s-au obţinut următoarele rezultate semnificative: pentru *universitatea actuală*: itemul 3 (prestigiu social şi cultural al universităţii este scăzut) – $F(2,45)=12,09$, $p<.001$; itemul 5 (universitatea trebuie să-şi asume o responsabilitate socială) – $F(2,45)=6.42$, $p<.003$; itemul 8 (stimularea competenţei în mediul universitar) – $F(2,45)=62.32$, $p<.000$; itemul 9 (relaţiile între studenţi şi cadrele didactice sunt mult mai cooperante) – $F(2,45)=19.12$, $p<.000$. Pentru *universitatea interbelică* s-a înregistrat un efect principal la nivelul itemului 10 (taxe prea ridicate) – $F(2,45)=15.16$, $p<.004$, iar pentru *universitatea din perioada comunistă* a fost depistat un efect principal semnificativ la itemul 8 (corupţie) – $F(2,45)=4.95$, $p<.011$.

Discuţii şi concluzii

Având drept punct de plecare aceste rezultate, putem crea imaginea socială a universităţii româneşti în una din cele trei perioade istorice la care a făcut referire studiul de faţă. Diferenţele de opinii între membrii celor trei grupuri nu sunt semnificative decât în privinţa imaginii universităţii actuale, aflată într-o perioadă de restructurare şi transformare, fapt care, în mod cert, suscită reprezentări diferite în funcţie de vârstă şi de pregătirea profesională. Spre exemplu, în ce priveşte afirmaţia că *prestigiul universitar este scăzut astăzi*, studenţii şi persoanele din a treia categorie (bibliotecare, tineri licenţiaţi) şi-au manifestat acordul, în timp ce marea majoritate a profesorilor au refuzat să creadă în validitatea acestei idei. În ce priveşte *nivelul ridicat de competenţă promovat în universitatea actuală*, studenţii nu au fost de acord, iar subiecţii din a treia grupă au considerat că universitatea actuală trebuie să aibă o responsabilitate socială şi culturală mai ridicată decât cea pe care o manifestă în prezent. Totuşi, în linii mari, nu există diferenţe semnificative între reprezentările actorilor sociali vizând universitatea actuală.

Diferenţele care apar privind reprezentarea câmpului universitar se datorează contextului social, respectiv celor trei perioade istorice: actuala stare de tranziţie, perioada interbelică şi regimul comunist. Astfel, pentru *universitatea din zilele noastre*, aflată într-o fază de restructurare, au putut fi depistate următoarele elemente centrale ale reprezentării: *schimbare, sistem deschis, nesiguranţă*. Elementele nodului central ale reprezentării *universităţii din perioada regimului comunist* sunt următoarele: *sistem închis, influenţată politic, prestigiu social, mediocritate*. Reprezentarea socială a *universităţii interbelice* conţine următoarele elemente centrale: *prestigiu social şi cultural ridicat, competenţă, sistem deschis, acces limitat*. Conform teoriei lui J.-Cl. Abric (1976, 1987), orice reprezentare socială prezintă pe lângă nucleul central şi câteva elemente periferice, care asigură dinamica şi inserţia socială a unei reprezentări. Astfel, elementele periferice ale reprezentării sociale a universităţii actuale sunt: *prestigiu, flexibilitate, pregătire profesională slabă a studenţilor, depăşită informaţional, relaţii cooperante între studenţi şi cadrele didactice, un plus de cooperare între actorii mediului universitar etc.* În ce priveşte universitatea din anii regimului comunist, elementele periferice ale reprezentării sunt: *birocraţia, izolarea pe plan european, conservatorismul, ideologizarea excesivă, depăşită informaţional, accesibilă şi celor fără resurse financiare, lipsa comunicării între actorii câmpului universitar, inserţie profesională după absolvire*. Universitatea interbelică deţine următoarele elemente periferice: *taxe ridicate, flexibilitate, seriozitate, crearea de personalităţi ştiinţifice şi culturale, bună pregătire profesională a absolvenţilor şi a cadrelor didactice, învăţământ competitiv pe plan european etc.*

Analizând cele trei tipuri de reprezentări ale câmpului universitar (vezi şi cele trei scheme ale reprezentărilor), se constată o modificare a elementelor centrale şi a sistemului periferic în funcţie de contextul social la care s-a făcut raportarea. Observăm cum elementul central *sistem deschis* ce apare în reprezentarea socială a universităţii interbelice

s-a transformat în elementul central *sistem închis* ce caracterizează reprezentarea câmpului universitar din anii regimului comunist. Urmărind mai departe dinamica acestui element, îl vom regăsi, din nou, în reprezentarea socială a universităţii actuale, unde este prezent însă sub forma sa iniţială, şi anume de *sistem deschis*. O privire mai atentă asupra elementului în discuţie, observat în două din cele trei reprezentări sociale (din perioada interbelică şi din etapa actuală), pune în evidenţă aproape aceleaşi elemente periferice (flexibilitate, promovarea noului, relaţii mai cooperante între profesori şi studenţi), în timp ce elementul *sistem închis*, caracteristic universităţii din anii comunismului, este susţinut de o serie de elemente periferice cum ar fi: rigiditate, izolare pe plan european, lipsa comunicării profesor-student, conservatorismul.

Revenind la imaginea universităţii interbelice, distingem un alt element central al reprezentării sociale a acestei instituţii, şi anume *competenţa*, având ca elemente periferice promovarea valorii, buna pregătire profesională a absolvenţilor şi o grijă deosebită pentru calitatea învăţământului superior din acea vreme. Competenţa pare că este o trăsătură distinctă a universităţii interbelice, întrucât, după cum se poate observa din cele trei scheme, acest element nu apare menţionat în celelalte două reprezentări ale universităţii, nici măcar la nivel periferic.

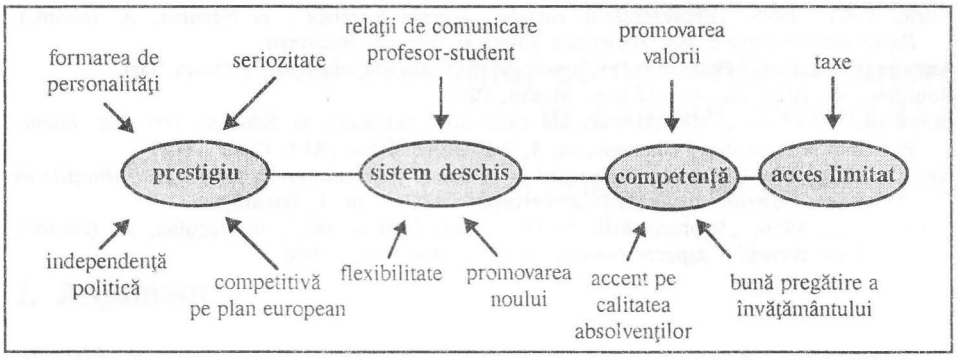
Un aspect deosebit de interesant care merită adus în discuţie este elementul *prestigiu*, a cărui dinamică este surprinzătoare, deoarece figurează ca parte componentă a nucleului central în două reprezentări (universitatea interbelică şi universitatea din anii regimului comunist) şi apare ca element periferic în reprezentarea socială a universităţii actuale. Cu toate că *prestigiul* este element central în două reprezentări ale câmpului universitar, elementele periferice care îl însoţesc diferă considerabil. Astfel, *prestigiul în universitatea interbelică* era susţinut de seriozitate, independenţa politică, competenţa pe plan european şi formarea de personalităţi. *Prestigiul universitar din anii regimului* comunist se datora severităţii criteriilor de evaluare academică a studenţilor şi faptului că la terminarea studiilor, absolvenţii aveau siguranţa unui loc de muncă.

Reprezentarea socială a câmpului universitar din anii comunismului, pe lângă *prestigiu* şi *sistem închis* mai prezintă două elemente centrale, specifice, care nu se regăsesc în celelalte două tipuri de reprezentări. Este vorba de *politizarea învăţământului*, având ca elemente periferice: ideologizare excesivă, birocraţie şi presiuni politice exercitate asupra cadrelor didactice şi asupra unor studenţi şi *mediocritate*, susţinută la nivel periferic de următoarele elemente: distrugerea valorii educative, programă de studii depăşită informaţional.

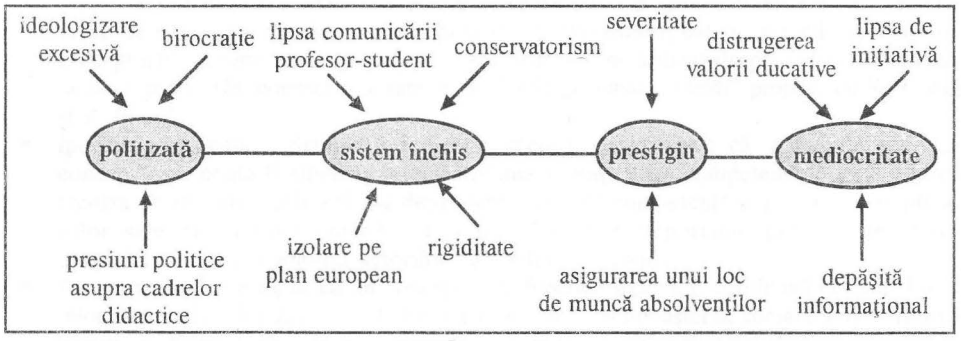
Reprezentarea socială a universităţii actuale, în cazul studiului de faţă, evidenţiază ca elemenete ale nodului central *starea de sistem deschis* – deja discutată – *schimbarea* şi *nesiguranţa*. *Schimbarea* este însoţită de elementele periferice următoare: perioadă de tranziţie, modificarea sistemului de valori, perioadă de căutări, speranţă, iar *nesiguranţa* este dată de lipsa unui ajutor social real, burse şcolare nesatisfăcătoare, frica de şomaj, frica de responsabilitate a celor din conducerea universităţii şi nu în ultimul rând, de scăderea prestigiului academic. După cum se poate observa, contextul social a determinat o dinamică şi o *transformare progresivă a reprezentării sociale a câmpului universitar*, fiecare perioadă istorică determinând universitatea să adopte o anumită poziţie, să promoveze anumite valori, să instaureze un anumit criteriu al competenţelor etc.

Analizând cele trei tipuri de reprezentări ale câmpului universitar, se constată că universitatea actuală doreşte să-şi schimbe imaginea socială pe care a creat-o în anii regimului comunist pentru a o înlocui cu alta, mult mai apropiată de cea care a caracterizat universitatea românească în perioada interbelică. Prezentul studiu a demonstrat, de asemenea, că între câmpul universitar şi cel social există o interacţiune constantă şi o puternică influenţă reciprocă. Astăzi, universitatea românească străbate o etapă de transformări şi restructurări ce vizează recuperarea valorii sale culturale, a statutului său social şi a locului care i se cuvine în cadrul comunităţii.

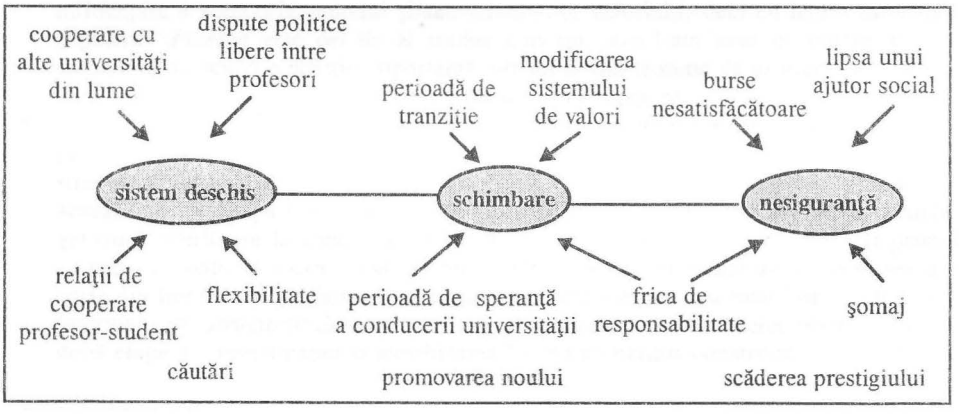
Reprezentarea socială a câmpului universitar din perioada interbelică:



Reprezentarea socială a câmpului universitar din anii regimului comunist:



Reprezentarea socială a universităţii actuale:



Reprezentări ale câmpului universitar în trei perioade istorice distincte.
Schemele indică organizarea acestor reprezentări în jurul nodului central, precum şi dispoziţia elementelor periferice, după un model propus de J.-Cl. Abric (1984).

Bibliografie

Abric, J.-Cl., 1995, „Reprezentările sociale: aspecte teoretice", in Neculau, A. (coord.), *Reprezentările sociale,* Ed. Societatea Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti.

Antonesei, L., 1996, *Paideia - Fundamentele culturale ale educaţiei*, Polirom, Iaşi.

Bourdieu, P., 1970, *La reproduction,* Minuit, Paris.

Bourdieu, P., 1988, „Cele trei stări ale capitalului cultural", în *Educaţia ieri, azi, mâine*, Buletinul Seminarului Pedagogic, nr. 4, Ed. Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.

Neculau, A., 1994, *Construirea câmpului de putere şi transmiterea moştenirii în instituţiile de învăţământ superior*, în „Revista de cercetări sociale", nr. 1, Bucureşti.

Neculau, A., 1996, „Reprezentările sociale - dezvoltări actuale", in Neculau, A. (coord.), *Psihologie socială - aspecte contemporane,* Polirom, Iaşi, 1996.

Prestigiu, competenţă şi putere în câmpul universitar[1]

Ticu CONSTANTIN, Ion DAFINOIU

I. Argument

- Orice investigaţie care vizează un anumit spaţiu social (în sens fizic, temporal şi/sau simbolic) trebuie să ţină cont de caracteristicile acestui spaţiu. Investigaţia percepţiei elementelor legate de status, prestigiu şi putere în *câmpul universitar*, cu referire directă la cadrele didactice universitare, nu poate să ignore caracteristicile acestui spaţiu.
- Pentru a preciza caracteristicile mediului universitar în care activează atât „actorii" vizaţi de tema investigaţiei (cadrele didactice universitare), cât şi „actorii" constituind „receptorii" fenomenului (populaţia studenţească) am utilizat drept *cadru teoretic de analiză*, premizele teoretice avansate de modelele *„câmpului social"* propuse de K. Lewin şi P. Bourdieu.
- Ipoteza principală a debutului acestei cercetări a fost aceea că *prestigiul* este un concept care poate fi situat la intersecţia/interferenţa între competenţă şi putere şi că analiza prestigiului, prin prisma dependenţei sale de competenţă şi prin cea a implicaţiilor sale sale asupra puterii, ne poate oferi date importante pentru înţelegerea „logicii" comportamentului actorilor câmpului universitar.
- Am considerat *prestigiul* ca un concept care funcţionează ca o rezultantă-efect a diferitelor motivaţii valorizate social, fiind atribuit prin recunoaşterea socială a valorii unei persoane. Fiind vorba de o valorizare, am presupus că principalul element avut în vedere de către actorii unui mediu universitar în atribuirea prestigiului este cel de *competenţă*. Pe de altă parte, dobândirea prestigiului conduce la câştigarea unei poziţii privilegiate printre actorii câmpului universitar, prestigiul corelând cu capacitatea de influenţare a comportamentului şi/sau atitudinilor celorlalţi, deci cu latura informală a puterii. *Puterea* este cel de al treilea concept care l-am avut în vedere şi care credem că ar ocupa o poziţie importantă într-un model teoretic de explicare a comportamentului actorilor care aparţin unei instituţii universitare.
- Ideea cu care am plecat în *construirea designului investigativ* a fost aceea de a avea o poziţie teoretică prestabilită referitoare le conceptul de prestigiu, pentru a nu o strecura (inconştient) în construirea probelor, astfel încât ea să fie confirmată. De aceea, în prima etapă a investigaţiei am utilizat câteva *întrebări deschise cu un caracter general,* referitoare la conceptul de prestigiu, cu ajutorul cărora am colectat primul eşantion de date. Acestea mi-au permis conturarea primelor ipoteze şi stabilirea a o parte din întrebările *ghidului de interviu.* După organizarea informaţiilor rezultate din *interviul semi-structurat de grup (focus-group)*, sistematizarea datelor obţinute în cele două etape ale investigaţiei şi ierarhizarea lor mi-au permis construirea sau adaptarea

1. Actualul articol prezintă rezultatele etapei de „Pre-testare a instrumentelor" („Ancheta pilot") a unei investigaţii realizate în anul 1996, investigaţie care este parte integrantă a unui contract de cercetare al Catedrei de Psihologie cu Ministerul Cercetării şi Tehnologiei (contract care se desfăşoară sub titlul „Status şi prestigiu în câmpul universitar").

tehnicilor folosite în instrumentul supus pre-testării *(chestionarul)*. Deci, practic, până în etapa a treia a investigaţiei nu am realizat o operaţionalizare a conceptului de prestigiu în baza unei teorii, ci numai în baza datelor reale obţinute.

- Definiţia pe care am reţinut-o pentru conceptul de prestigiu, definiţie rezultată în urma analizei datelor obţinute în acestă etapă a investigaţiei (ancheta pilot), este următoarea: *Prestigiul* este *o funcţie de recunoaştere socială a valorii* unei persoane anume, grup social, funcţie sau activităţi, fiind *expresia unei valorizări „aici şi acum"* şi *presupunând o relaţie între calităţile intrinseci ale individului (grupului, funcţiei sau activităţii) şi nevoile grupului care face evaluarea; un individ are prestigiu în măsura în care răspunde aşteptărilor grupului din care face parte.*
- Punerea „în ecuaţie" a elementelor rezultate în urma unor investigaţii de acest tip, elemente articulate în jurul conceptului de prestigiu universitar, ar putea să explice comportamentul actorilor câmpului universitar şi ne-ar putea ajuta să înţelegem mai bine dinamica relaţiilor care se stabilesc în acest mediu, „logica" funcţionării unei instituţii universitare.

II. Conceptul de câmp social

Cadrul teoretic de analiză al instituţiei universitare are ca elemente principale de reper premizele teoretice avansate de modelele *„câmpului social"* propuse de K. Lewin şi P. Bourdieu

Principalele caracteristici ale câmpului social descris de K. Lewin pot fi rezumate astfel:

- *câmpul psihologic* este generat de interacţiunea dintre persoană (P) şi mediu (M), fiind o funcţie (F) a persoanei de mediul ei: C=F (PE). Câmpul este asimilat conceptului de *„spaţiu de viaţă"*. „Spaţiul de viaţă" include atât persoana, cât şi mediul psihologic, adică toate acele elemetele semnificative (care produc efecte demonstrabile) rezultate din interacţiunea dintre mediu şi sistemele persoanei (perceptivo-motorii, periferice, centrale);
- câmpul nu este atemporal; poziţia unei persoane în spaţiul vieţii nu este fixă; apar modificări atât în poziţia persoanei, cât şi în scopurile pe care ea le urmăreşte;
- *câmpul social* (generat de prezenţa şi activitatea unui grup) este înţeles ca fiind *totalitatea dinamică a relaţiilor sociale interdependente sau a relaţiilor în reţea existente la un moment dat;* el este reprezentat dintr-un număr de forţe (variabile) care influenţează activitatea grupului, direcţia şi intensitatea acestor forţe determinând direcţia şi viteza de mişcare a grupului. Aceste forţe sunt determinate de indivizii care compun grupul, indivizi care au poziţii diferite (termenul de „poziţie" exprimând rezultatele unui individ în grup, locul său în reţeaua de comunicaţii, prestigiul său faţă de ceilalţi membri ai grupului);
- *grupul* (ca element generator de câmp) este un fenomen psihologic supraindividual, un ansamblu de persoane sau de câmpuri individuale aflat într-un mediu imediat, un întreg dinamic în care coexistă o mulţime de forţe centrifuge şi centripete; caracteristicile acestor forţe pot fi determinate atât de gradul de similitudine şi diferenţiere dintre indivizii unui grup, cât şi de interdependenţa dintre aceştia. Din perspectiva interdependenţei există trei elemente vizate de investigaţiile şcolii conduse de K. Lewin: *coeziunea, comunicaţia şi echilibrul.*

Caracteristicile definitorii ale câmpului social, după *P. Bourdieu*, sunt, în esenţă, următoarele:

- câmpul este definit ca: *un spaţiu în care se exercită un efect de câmp* sau ca *spaţii structurate de poziţii (sau de posturi)* sau ca *reţele sau configuraţii de relaţii obiective între poziţii.* Aceste poziţii *pot fi analizate independent de caracteristicile ocupanţilor*

lor; sunt *definite în mod obiectiv, prin situaţia lor* (*situs*) actuală şi potenţială în structura de distribuire a diferitelor forme de putere (sau de capital) şi, în acelaşi timp, *prin relaţiile lor obiective cu alte poziţii* (dominare, subordonare, omologie);

- câmpurile sociale sunt în acelaşi timp *câmpuri de forţe* şi *câmpuri de luptă,* pentru a transforma sau a conserva câmpurile de forţe;
- *există legi generale şi în acelaşi timp specifice fiecărui tip de câmp;*
- *există un acord tacit, un număr de interese fundamentale împărtăşite în comun de toţi actorii implicaţi* în raporturi de forţă în cadrul unui câmp;
- *structura câmpului* existentă la un moment dat este definită de *starea raporturilor de forţe dintre jucători (actori sociali).* Astfel, de forţa relativă în joc a unui jucător, de poziţia sa în spaţiul de joc şi de strategiile de joc pe care le foloseşte depind de *volumul global şi structura capitalului* său şi de *evoluţia în timp* a acestora;
- *legitimitatea dreptului de a intra în câmp* este dată tot de posesia unui capital specific, a unei configuraţii particulare de proprietăţi care permit recunoaşterea din partea celorlalţi actori ai câmpului şi distincţia de membrii altor câmpuri, asigurând cunoaşterea legilor şi normelor care funcţionează în câmpul respectiv;
- un *capital* nu există şi nu funcţionează decât în relaţie cu un câmp; un capital sau o specie de capital poate asigura eficienţa într-un anume câmp numai în măsura în care acesta corespunde caracteristicilor câmpului în care se manifestă, permiţându-i deţinătorului său să exercite o putere, o influenţă;
- *dinamica unui câmp* depinde de *configuraţia particulară a structurii sale, de distanţa dintre diferitele forţe specifice care se opun în acesta, de forţele care sunt active şi interacţionează în câmp.*
- *strategiile agenţilor* depind de poziţia lor în câmp, fiecare încercând să păstreze sau să amelioreze poziţia proprie şi să impună principiul de ierarhizare cel mai favorabil proprilor lor poziţii;
- în funcţie de capitalul pe care îl deţin şi de traiectoria şi poziţia pe care o ocupă în câmp, actorii sociali au posibilitatea de a se orienta în mod activ în câmp fie spre *conservarea distribuţiei de capital,* fie spre *schimbarea distribuţiei de capital;*
- *frontierele câmpului (limitele câmpului) se situează în punctul unde încetează efectele câmpului;*
- participanţii unui câmp depun eforturi în sensul delimitării şi precizării frontierelor câmpului din care fac parte, prin încercări de *a se diferenţia,* de a-i *exclude* din câmp pe rivalii lor cei mai apropiaţi, de *a reduce concurenţa* şi *a stabili un monopol* asupra unui sub-sector particular al câmpului (un sub-câmp);
- frontierele unui câmp real pot fi determinate urmând *trei etape ale unei investigaţii empirice: analiza poziţiei câmpului* prin raportarea la câmpul de putere; *stabilirea structurii obiective a relaţiilor dintre poziţiile ocupate* de către agenţi sau de către instituţii şi care se concentrează în câmp; *analiza habitusului agenţilor,* a diferitelor sisteme de dispoziţii care sunt achiziţionate pe parcursul interiorizării unui tip determinat de condiţii sociale şi economice.

În activitatea de proiectare a cercetării, în elaborarea primelor ipoteze, în construirea design-ului investigativ şi în procesul de operaţionalizare a conceptelor am ţinut cont de aceste premise teoretice. *Ele au funcţionat ca elemente ale cadrului teoretic general, fără a ghida în mod strict demersurile investigative, întreaga cercetare fiind în esenţă un demers de tip constatativ* (a surprinde elementele esenţiale legate de status şi prestigiu şi a analiza interdependenţele dintre ele, aşa cum sunt ele prezente în realitatea universitară).

III. Designul investigativ

1. *Elaborarea instrumentelor*

Procesul de realizare a instrumentarului psihologic pe baza căruia s-a realizat ancheta pilot a parcurs trei etape:

I Colectarea datelor primare;
II Interviu semistructurat de grup;
III Investigaţia constatativă;

I *Colectarea datelor primare* am realizat-o pe două direcţii principale:
a) Date referitoare la fenomenul studiat de noi raportate de cercetări pe aceeaşi temă (din ţară şi străinătate). În acest sens am consultat *literatura de specialitate* disponibilă urmărind precizarea: 1) cadrului teoretic general şi a celui specific temei prezente; 2) design-uri experimentale utilizate în cercetări similare, modul de concepere a strategiilor investigative, instrumente folosite şi modul de concepere a unor astfel de instrumente; 3) date raportate de alte cercetări care pot servi ca punct de reper pentru alte investigaţii.
b) Colectarea de date *pe baza unui chestionar* simplu alcătuit din 5 întrebări deschise, adresate la două loturi de studenţi. Întrebările vizau trei dimensiuni: perceperea prestigiului (cuvinte cheie, „ce este prestigiul"), caracteristici ale prestigiului (surse ale prestigiului, elemente componente ale prestigiului) competenţa (tipuri de competenţe).

II *Interviul semistructurat de grup* a reprezentat cea de a doua etapă a realizării instrumentelor.
Coroborând datele obţinute prin documetare şi prin chestionare cu primele ipoteze de lucru apărute, am obţinut datele şi premisele necesare pentru construirea unui *ghid de interviu semi-structurat*, organizat după principiile unui *focus-group*. Scopul acestui interviu era de a colecta opinii diverse, rezultate în urma unei analize de profunzime a fenomenului studiat pe baza unor întrebări focalizate pe principalele aspecte avute în vedere. Itemii acestui ghid de interviu propuneau spre discuţie următoarele teme: *percepera prestigiului* (definiţii metaforice, definiţii operaţionale, caracteristici distinctive ale persoanelor cu prestigiu etc.); *variabile care intervin în atribuirea prestigiului; surse ale prestigiului; consecinţele atribuirii prestigiului; caracteristici ale prestigiului; raportul dintre elementele extrinseci şi cele intrinseci în atribuirea prestigiului; strategiile de dobândire a prestigiului; indicatori ai prestigiului; prestigiul în diferite etape istorice; delimitări ale sensului conceptului de prestigiu în funcţie de putere şi competenţă; rolul competenţei în dobândirea prestigiului; tipuri de competenţe şi relaţiile lor cu prestigiul; indicatori ai competenţei; relaţii între prestigiu, funcţie, competenţă şi putere* etc.
Datele obţinute în urma realizării discuţiilor de grup ne-au permis atât o definire mai clară a conceptului de prestigiu pentru mediul universitar actual, cât şi colectarea unor informaţii relevante pentru construirea itemilor instrumentului final.
În paralel cu desfăşurarea acestor investigaţii şi folosind o parte din informaţiile obţinute prin interviurile de grup, am conceput cele 6 părţi constitutuive ale chestionarului supus pre-testării. Tehnicile investigative care au intrat în componenţa celor 6 părţi sunt următoarele: 1) chestionar cu întrebări deschise, 2) grila repertorială a lui Kelly; 3) lista de atribute şi ierarhizarea lor; 4) tehnica alegerii dintre două cupluri de cuvinte aflate în relaţie; 4) „diagrama autorităţii" a lui Tannenbaum.
Instrumentul astfel conceput l-am distribuit spre completare şi comentarii critice unui număr restrâns de persoane (studenţi din anul IV – Psihologie, studenţi anul VI – modulul „Psihologia câmpului social", cadre didactice de la Catedra de Psihologie, cadre didactice de la alte universităţi). În urma analizei datelor obţinute şi a sugestiilor primite am eliminat 2 itemi din chestionarul cu întrebări deschise (A), am modificat

consemnul pentru sistemul categorial (B), am completat listele de atribute şi am modificat consemnul de efectuare a ierarhizării atributelor (C şi D) etc.

III *Investigaţia constatativă* (ancheta pilot). Chestionarul cu ajutorul căruia am realizat ancheta pilot este alcătuit din elemente bazate pe tehnicile descrise anterior, adaptatate pentru analiza caracteristicilor definitorii ale prestigiului (elemente constitutive, cuvinte cheie, definiţii, elemente surse ale prestigiului) şi ale raporturilor acestuia cu competenţele şi cu puterea. Pe lângă toate acestea, pornind de la rezultatele obţinute în primele etape ale cercetării, am căutat să *identificăm un sistem de evaluare a competenţei profesorilor* prin urmărirea unui evantai de dimensiuni cât mai complet, astfel încât să avem posibilitatea realizării unor studii comparative între actori ai câmpului universitar plasaţi pe niveluri diferite din punctul de vedere al prestigiului, statusului, experienţei academice sau titlului academic dobândit.

Valorificând itemii unui model de instrument de evaluare a competenţei profesorilor de către studenţi, model elaborat de *M. Dawoud (Une grille d'évaluation de la compétence du professeur d'université)* în „Revue de Psychologie Appliquée", nr. 1, vol. XXXIII, 1983, pp. 17-31) am realizat un chestionar, pe care, pentru a verifica validitatea lui, l-am aplicat pe un lot de 46 de studenţi (22 anul III, 24 anul IV).

În chestionar, într-o primă etapă, studenţii erau solicitaţi să se gândească la un cadru didactic universitar pe care îl apreciază cel mai mult şi, după ce l-au identificat, au fost rugaţi să evalueze în ce măsură acesta îndeplineşte condiţiile enunţate într-o listă de aserţiuni centrate pe diferite aspecte ale procesului de instruire-învăţare. Într-o a doua etapă trebuiau să aplice acelaşi procedeu, dar, de această dată, cu referire la un profesor pe care îl apreciază cel mai puţin.

Tabelele cu mediile obţinute pe fiecare din cele două loturi investigate (anul III şi anul IV) pentru fiecare din cele două situaţii, ne-au dat posibilitatea efectuării unei analize primare atât a modalităţilor tipice de răspuns, cât şi a valorii şi limitelor instrumentului.

IV. Ancheta pilot

Ancheta pilot a fost constituită din două secvenţe datorate utilizării a două metode distincte: a) chestionarul; b) interviul semi-structurat de grup.

În ceea ce priveşte *pre-testarea chestionarului*, aceasta s-a realizat pe un lot de 84 de studenţi, eşantionat după cum urmează:

- 21 studenţi, anul II, de la Facultatea de Filosofie (Lotul A);
- 21 studenţi, anul I, de la Facultatea de Fizică (16 s.) + Matematică (5 s.) (Lotul B).
- 21 studenţi, anul I, de la Facultatea de Litere (Lotul C);
- 21 studenţi, anul I, de la Facultatea de Ştiinţe Economice (Lotul D);

Condiţiile de aplicare a chestionarului au fost identice. La toate grupele menţionate, chestionarul a fost completat la finalul examenului (la diferite discipline). Timpul în care a fost completat chestionarul a fost în medie de 20 de minute. Colectarea chestionarelor s-a efectuat imediat după completare, neexistând posibilitatea unor reveniri ulterioare asupra itemilor completaţi.

Am folosit, pentru această etapă, doar un eşantion studenţesc, din raţiuni economice (reevaluarea instrumentului şi modificarea lui presupuneau aplicarea noii variante pe un eşantion nou, care să nu fi cunoscut instrumentul în forma sa iniţială) şi politice (populaţia formată din cadre didactice universitare este mai sensibilă la anchetele realizate cu ajutorul chestionarelor, mai ales pe o temă delicată ca cea prezentă).

Cea de a doua secvenţă a anchetei pilot (*interviul semi-structurat de grup*) s-a desfăşurat cu participarea a 8 persoane, cadre didactice universitare, plasate pe diferite poziţii în

structura universitară (de la simplu preparator până la deţinător de funcţii de conducere la nivel de universitate, de la preparator până la profesor universitar doctor) având vârste diferite (între 25 şi 65 de ani) şi aparţinând unor specializări diferite (psihologie, ştiinţe economice, pedagogie, fizică, istorie). Cu acordul participanţilor, întreaga şedinţă a fost înregistrată cu mijloace audio, garantându-se anonimatul comentariilor şi respectarea deontologiei profesionale presupusă de astfel de investigaţii.

1. *Analiza şi interpretarea datelor anchetei pilot*

1.1. Datele obţinute în urma interviului semistucturat de grup

Prezentăm succint principale elementele reţinute în urma analizei protocolului de discuţie.

- *Definiri ale prestigiului*

În încercarea de definire a prestigiului s-au remarcat următoarele idei de „conturare" a sensului conceptului pentru mediul universitar. Prestigiul este:

- *„o valoare relaţională şi depinde de raportarea la ceilalţi"* (într-o lume socială prestigiul depinde de raportarea la ceilalţi);
- *„expresia unei valorizări aici şi acum"*; valoarea recunoscută la un moment dat;
- *„capacitatea informală de a influenţa"*;
- *„ceva atribuit care depinde de cadrul de referinţă"*, în funcţie de care valoarea sa, poate să se schimbe;
- *„o valoare care favorizează identificările"* (de aici aprecierea trăsăturilor umane „normale" în personalitatea cadrului didactic apreciat a avea prestigiu).

- S-au încercat şi *definiţii ale prestigiului:*

- *„Fiind o valoare, prestigiul este o relaţie între calităţile intrinseci ale individului şi nevoile grupului din care face parte; un individ are prestigiu în măsura în care răspunde aşteptărilor grupului din care face parte"* (S5).
- *„Orice situaţie de prestigiu presupune un «dat» la care se ataşează anumite calităţi (competenţe profesionale, pedagogice, morale etc.) atribuite în funcţie de context"* (S2).
- *„Prestigiul este o funcţie de recunoaştere socială, adică o practică socială regularizatoare prin modul de funcţionare al unei instituţii"* (S3).
- *„Prestigiul înseamnă competenţă plus comportament uman normal"* (S4).
- *„Prestigiul presupune competenţă pedagogică, corectitudinea relaţiilor cu studenţii şi cunoaşterea de către ceilalţi a activităţii ştiinţifice"* (S7).
- *„Simt prestigiul pe două coordonate: competenţă profesională şi conduită morală. Concordanţa între gând şi faptă în congruenţa dintre competenţa profesională şi conduita morală; valoarea care întotdeauna se impune"* (S8).
- *„Întâlnirea fericită dintre competenţa morală, competenţa pedagogică şi competenţa profesională"* (S6).

- *Elemente care intră în componenţa prestigiului în mediul universitar actual*

În opinia persoanelor intervievate, un prim set de elemente care intră în componenţa prestigiului (surse ale prestigiului) în mediul universitar actual sunt:

- nivelul pregătirii profesionale;
- opera ştiinţifică;
- calităţile morale (corectitudinea, cinstea în notarea şi aprecierea studenţilor, în relaţiile cu colegii, în realizarea operei ştiinţifice. Cu efect negativ asupra prestigiului: participarea la sistemul de „pile", primirea de „daruri");
- talentul pedagogic;
- recunoaşterea publică (de către colegi şi studenţi);

- capacitatea de concurenţă socială;
- generozitate; sprijinul pentru studenţi (timp pentru studenţi, implicare în îndrumarea acestora);
- raportarea la politică;
- viaţa personală în afara instituţiei universitare;
- ţinerea orelor;

• Din analiza discuţiilor ulterioare s-au mai făcut referiri la:

- calităţi de relaţionare socială şi calitatea raporturilor inter-umane;
- capacitate de adaptare la nou;
- capacitatea de integrare pe plan european;
- abilitatea (în sens pozitiv) de a te face remarcat şi recunoscut.

Cele trei elemente la care s-au făcut cele mai frecvente referiri şi care, la o întrebare care solicita un răspuns sintetic au fost menţionate cu prioritate, sunt: *competenţa profesională; conduita morală; recunoaşterea publică* (exprimate în evaluările colegilor şi ale studenţilor).

• *Delimitări ale sensului conceptului de prestigiu*

S-au făcut delimitări ale sensului conceptului de prestigiu în funcţie de: *grupul de referinţă, modul de dobândire a prestigiului, cadrul geografic de referinţă, criteriul cultural.*

Grupul de referinţă poate fi format de categorii diferite de persoane şi, prin acesta, poate avea criterii de evaluare şi percepţii diferite ale prestigiului:

- colegi apropiaţi (relaţii interpersonale);
- colegi din domeniu (relaţii prioritar profesionale);
- persoane din mediul universitar (relaţii tangenţiale);
- studenţi.

Modul de dobândire a prestigiului pune în discuţie faptul dacă acesta a fost dobândit legitim (în baza unor calităţi reale) sau ilegitim (*„prestigiul construit"*). „Prestigiul construit" poate apărea în lipsa unor competenţe reale, în situaţia în care un grup îşi construieşte iluzia de valoare şi, prin raportare şi acordare reciprocă de merite, îşi construieşte un prestigiu de grup neacoperit de competenţe reale. Acelaşi prestigiu construit mai poate apărea în situaţia în care un cadru didactic îşi creează o imagine falsă de prestigiu prin recurgerea la un comportament autoritar, de o exigenţă excesivă faţă de subordonaţi sau faţă de studenţi, la limitarea raporturilor cu colegii şi cu studenţii etc.

Cadrul geografic de referinţă se referă la nivelul la care se face atribuirea/dobândirea prestigiului: local, naţional (niveluri în care pot interveni elementele „construite" ale prestigiului) sau internaţional (cadrul de referinţă principal în funcţie de care astăzi se face atribuirea valorii individuale).

Criteriul cultural, adică recunoaşterea valorii unei persoane în păturile largi ale populaţiei sau doar de comunitatea ştiinţifică căreia îi aparţine.

Au mai fost precizate drept criterii de diferenţiere a prestigiului: modul de percepţie (din interior, din exterior); oscilaţiile cererii sociale; statutul etc.

• Indicatori ai prestigiului

În discuţiile realizate în jurul indicatorilor prestigiului, în primul rând s-au delimitat *tipuri de indicatori* care ar putea intra în joc. Astfel, folosindu-se drept criteriu stabilitatea indicatorului (în timp sau în raport cu grupul de referinţă) s-au identificat: a) *indicatori universali şi relativ stabili* din punctul de vedere al criteriilor de definire şi atribuire, care variază foarte puţin în raport cu grupul de referinţă (ex.: competenţa profesională, conduita morală etc.); b) *indicatori variabili* care se modifică în funcţie de grupul care face atribuirea. S-au mai făcut diferenţieri între: *indicatori intrinseci* (care pot fi consideraţi

drept indicatori care asigură condiţiile necesare, dar nu şi suficiente) şi *extrinseci* (care depind de cadrul de referinţă); *indicatori formali* (gradul ştiinţific, numărul de lucrări, funcţie etc.) şi *informali* (calitatea operei ştiintifice, aprecierea şi recunoaşterea competenţei, conduită morală etc.).

Dintre *indicatorii prestigului* au fost amintiţi:

- *capacitatea de influenţare*, puterea informală;
- *capacitate de integrare pe plan internaţional*;
- gradul de recunoaştere (a fi cunoscut, *popularitate*) în mediul universitar (şi nu numai);
- *evaluările* făcute de către colegii din domeniul de specializare/din colectivul catedrei, ceilalţi actori ai mediului universitar (popularitate), studenţi, personalul de secretariat.

• *Strategii de obţinere a prestigiului*

Au fost precizate următoarele strategii de dobândire a prestigiului:

1. efortul de a te face recunoscut în străinătate (publicaţii, colaborări, relaţii etc.);
2. ascensiunea ierarhică (aspectul formal - uneori ca obiectiv principal fără acoperire cu competenţele necesare);
3. dezvoltarea relaţiilor personale şi implicare în competiţie socială;
4. selecţia de colaboratori „respectuoşi", supuşi, muncitori, care să nu aibă iniţiative în nume personal;
5. triada: „să publici cât mai mult" (oriunde, oricât, oricum); „să fii serviabil cu colegii"; „să fii simpatic cu studenţii";
6. „scenarii" de discreditare sau de doborâre a rivalilor sau concurenţilor.

• *Relaţii dintre prestigiu şi putere*

„Obţinerea puterii duce la dobândirea şi creşterea prestigiului." La acestă aserţiune s-au adus ca exemple: a) „construirea" prestigiului în grup în condiţiile în care grupul respectiv este deţinător al puterii (vezi „prestigiul construit"); b) situaţia din anii '48-'50 când au fost eliminaţi o parte din oamenii de valoare din învăţământul universitar şi au fost promovaţi în posturile importante alţii (persoane care îndeplineau principalul criteriu - origine socială „sănătoasă"); majoritatea acestora au reuşit, prin deţinerea puterii, să dobândească prestigiu - meritat sau nu.

Există o relaţie biunivocă între prestigiu şi putere: dobândirea puterii poate duce la creşterea prestigiului sau la scăderea lui. Este posibilă o evoluţie în timp, iniţial asocierea puterii cu prestigiul duce la o creştere a prestigiului ca apoi să determine o descreştere a acestuia. Se pot pune următoarele întrebări: „Cât durează perioada de platou"? „Care îi sunt caracteristicile"?; „Cum poate fi ea menţinută"?

Există o putere formală (dată de status, funcţie, recunoaştere oficială) şi o putere non-formală, care poate fi asimilată cu puterea dată de prestigiu.

• *Prestigiul în diferite etape istorice*

Analizându-se modul de percepere a prestigiului în perioada interbelică şi în perioada comunistă, raportat cu modul de percepere a aceluiaşi fenomen astăzi, au fost evidenţiate următoarele caracteristici:

• *În perioada interbelică*

- număr foarte mic de cadre didactice universitare;
- bine cunoscute de către comunitatea oraşelor;
- majoritatea erau mari personalităţi culturale;
- aveau salarii foarte mari (echivalente cu cele ale unui ministru);
- status foarte înalt în societate;

- caracterul deschis al cursurilor (participarea tuturor celor interesaţi);
- criterii de formare, selecţie şi de funcţionare de înalt nivel;
- activitatea ştiinţifică nu trebuia dovedită (era relativ bine cunoscută şi validată).

• *În perioada comunistă*

- au existat perioade relativ distincte (ex.: anii '46-'50: perioada epurărilor şi a promovării pe criterii predominant politice; '65-'70: perioada deschiderii culturale etc.);
- presiunea politică la anumite avansări era esenţială;
- prestigiul se dobândea doar în raport cu un număr restrâns de persoane (comunitatea ştiinţifică, colegii, prietenii);
- efortul, competenţa, valoarea nu erau răsplătite;
- predomina neconcordanţa dintre competenţa profesională şi conduita morală.

• *Astăzi*

- perioada actuală este mai mult o continuare a celei comuniste decât o reîntoarcere la modelul interbelic.

1.2. Datele obţinute prin aplicarea chestionarului

Prezentăm în continuare, într-o formă succintă, principalele rezultate şi concluzii ale anchetei pilot realizate cu ajutorul chestionarului, analiza realizându-se pe fiecare din itemii chestionatului.

La *itemul A1* (prestigiu – *cuvinte cheie*), cuvintele (conceptele) utilizate de către subiecţi, în funcţie de frecvenţa utilizării lor, au fost ierarhizate astfel:

Tabelul 1. *Cuvinte „cheie" de definire a prestigiului*

– competenţă	– 32 p.		
– profesionism	– 25 p.	*competenţă şi profesionalism*	– 57 p.
– prestanţă	– 22 p.		
– ţinută morală	– 17 p.	*prestanţă şi ţinută morală*	– 39 p.
– faimă	– 9 p.		
– renume	– 8 p.		
– recunoaştere	– 8 p.	*renume şi popularitate*	– 33 p.
– popularitate	– 8 p.		
– autoritate	– 8 p.		
– personalitate	– 7 p.	*personalitate şi autoritate*	– 21 p.
– seriozitate	– 6 p.		
– inteligenţă	– 6 p.		
– deschidere	– 5 p.	*inteligenţă şi creativitate*	– 21p.
– creativitate	– 5 p.		
– erudiţie	– 5 p.		
– valoare	– 5 p.		
– colaborare	– 4 p.	*valoare şi calităţi personale*	– 25 p.
– pasiune	– 4 p.		
– eficienţă	– 4 p.		
– putere	– 4 p.		
– respect	– 4 p.		

elemente intrinseci 141 p.	*elemente extrinseci* 63 p.
competenţă	prestanţă
profesionalism	renume
ţinută morală	faimă
autoritate	recunoaştere
personalitate	popularitate
seriozitate etc.	

Rezultatele obţinute şi modul în care s-au grupat ele ne scutesc de interpretări ipotetice ale datelor. Exprimarea percepţiei prestigiului cadrelor didactice universitare, în rândul populaţiei studenţeşti, prin folosirea cuvintelor cheie, ne conduce la identificarea cinci categorii de elemente definitorii: competenţă şi profesionalism (57 p.), prestanţă şi ţinută morală (39 p.), renume şi popularitate (33 p.), personalitate şi autoritate (21 p.), inteligenţă şi creativitate (21 p.), valoare şi calităţi personale (25 p.).

La *itemul A2* (prestigiu - *surse, factori determinanţi*), elementele care au fost citate ca surse/factori determinanţi ai prestigiului, au fost ierarhizate astfel:

Tabelul 2. *Surse/factori determinanţi ai prestigiului.*

- competenţa	- 34 p.	
- pregătirea profesională	- 25 p.	*competenţa şi calitatea*
- lucrări publicate, realizări, succese	- 21 p.	*activităţii profesionale*
- invetivitatea, originalitatea, creativitatea	- 18 p.	
- comportamentul pozitiv faţă de ceilalţi	- 16 p.	
- talentul pedagogic, metoda de predare	- 15 p.	*talentul pedagogic şi*
- ţinuta morală, etica profesională, corectitudinea	- 15 p.	*calitatea relaţiilor sociale*
- aptitudini, capacităţi, ambiţie, perseverenţă	- 15 p.	
- popularitatea	- 13 p.	
- cercetarea, activitatea individuală, munca	- 10 p.	
- cunoştinţe ample, erudiţie,	- 9 p.	*erudiţie, autoritate, renume*
- seriozitate, autoritate, severitate	- 9 p.	
- reputaţie, renume, prestanţă	- 8 p.	
- titlul academic	- 8 p.	
- aprecierea din partea studenţilor	- 7 p.	
- implicare, iniţiativă, pasiune profesională	- 7 p.	
- statut, modul în care este perceput de colegi	- 5 p.	
- funcţie, loc în ierarhie, vechime	- 5 p.	
- relaţii, susţinere, „pile"	- 5 p.	
- şansa	- 4 p.	
- ieşiri în străinătate	- 4 p.	
- comunicare, relaţii deschise	- 4 p.	
- experienţă	- 3 p.	
- personalitate marcantă, „aură charismatică"	- 2 p.	

Încercând o re-grupare a elementelor prezentate mai sus, în cateorii generale, au rezultate următoarele grupe:

- *competenţa (profesionalismul)* = 127 p.
  (competenţă, pregătire profesională, lucrări, creativitate muncă individuală, cunoştinţe ample, pasiune, experienţă)

- *capacitate de relaţionare* = *32 p.*
  (comportamentul pozitiv faţă de ceilalţi, aprecierea din partea studenţilor, modul în care este perceput de colegi, comunicare, relaţii deschise)
- *ţinută morală* = *23 p.*
  (ţinuta morală, etica profesională, corectitudine, seriozitate, autoritate, severitate)
- *popularitate* = *21 p.*
  (reputaţie, popularitate, renume, prestanţă)
- *talent pedagogic* = *19 p.*
  („stil" pedagogic, metodă de predare, comunicare, relaţii deschise)

Observăm că elementele legate de status (titlu academic, funcţie, vechime) sunt slab reprezentate ca surse ale prestigiului. Explicaţia obţinerii unui portret „idealist" constă în faptul că în completarea acestui item subiecţii s-au referit la starea de drept (care *ar trebui* să fie...) şi nu la starea de fapt (care *sunt*...). Deşi itemul pe la care ne referim nu făcea o trimitere explicită la starea de drept (întrebarea fiind *„Care credeţi că ar fi principalele surse - condiţii, factori determinanţi - ale prestigiului în mediul universitar actual?"*), considerăm că subiecţii s-au referit la starea ideală. Cele ce argumentează această explicaţie sunt rezultatele obţinute la itemul „C" (vezi în figura 1, elementele p2, p4, p7,) şi la itemul „E" (figura 2) la care elementele legate de status (cumulate) sunt pe primul loc ca importanţă acordată în atribuirea de prestigiu. etc.).

Răspunsul la starea ipotetică, ideală este o „scăpare" a instrumentului, pe care o vom corecta în vederea continuării investigaţiei pe eşantioane extinse şi diversificate (cadre didactice universitare, personal de secretariat şi administrativ).

La *itemul A3* (competenţa - *tipuri de competenţă*), rezultatele obţinute au fost următoarele:

Tabelul 3. *Tipuri de competenţe ale cadrelor didactice universitare.*

competenţă profesională	- 56 p.
competenţă socială/relaţională	- 27 p.
competenţă didactică/pedagogică	- 17 p.
competenţă situaţională/de situaţie/de oportunitate	- 5 p.
competenţă morală/etică	- 4 p.
competenţă „de cercetare"	- 4 p.
competenţă „de relaţionare cu studenţii"	- 3 p.
competenţă interdisciplinară	- 3 p.

După cum se observă, merită a fi reţinute ca tipuri certe de competenţe doar primele trei, celelalte putând fi puse în discuţie într-o investigaţie ulterioară.

La *itemul „C"* intenţia noastră a fost de a identifica care sunt principalele elemente care contribuie la atribuirea/dobândirea prestigiului în mediul universitar prin raportare atât la „starea de drept", ideală (*ar trebui* să fie...), cât şi la „starea de fapt", reală (*sunt*...). Deci pe eşantionul total şi pe fiecare subeşantion am obţinut două categorii de date: cele referitoare la elementele care ar contribui la atribuirea prestigiului în mod „teoretic" sau „de dorit"; cele referitoare la elementele care permit atribuirea/dobândirea

de prestigiu în mod real, în colectivitatea universitară ieşeană (bineînţeles că aşa cum este receptat acest fenomen de către studenţi).

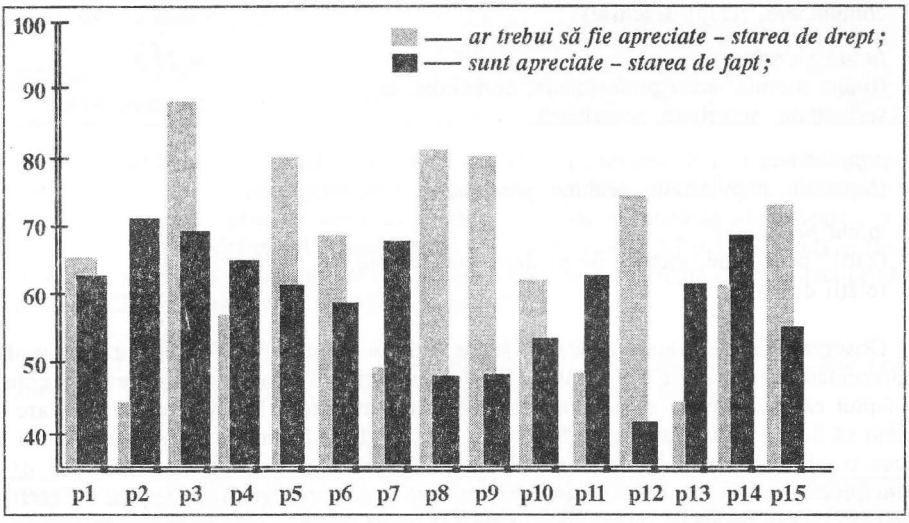


Figura 1. *Graficul mediilor obţinute la itemul „C" (elemente ale prestigiului), pe lotul „Total".*

Caracteristicile rezultatelor obţinute la itemul „C" (elemente ale prestigiului), pe lotul alcătuit din studenţi, pot fi exprimate succint astfel:

- Există o percepere relativ uniformă, pe cele 4 loturi, cu privire atât la elementele care ar trebui să contribuie la atribuirea/dobândirea prestigiului (starea de drept), cât şi în ceea ce priveşte elementele care, în mod real, participă la atribuirea/dobândirea prestigiului în câmpul universitar actual.
- Pe cele 4 loturi se înregistrează *o discrepanţă constantă şi semnificativă* între elementele cerute la „starea de drept" (cele dorite) şi cele identificate la „starea de fapt" (cele existente în realitate) referitoare la atribuirea/dobândirea prestigiului la punctele: p3 (*competenţa profesională*), p5 (*calitatea realizărilor ştiinţifice*), p8 (*calităţi morale*), p9 (*originalitatea în prestaţiile ştiinţifice*), p12 (*generozitate*), p15 (*iniţiativă*). La toate aceste puncte *starea de fapt este percepută ca fiind sub aşteptări, că aceste elemente sunt prea puţin valorizate în raport cu modul în care ar trebui să fie valorizate.*
- Dintre aceste elemente se detaşează şi din punctul de vedere al discrepanţei dintre starea de drept şi starea de fapt (*considerându-se că se pune mult prea puţin accent pe ele*, în atribuirea/ dobândirea prestigiului în instituţia universitară actuală): *calităţile morale* (p8), *originalitatea în prestaţiile ştiinţifice* (p9), *generozitatea* (p12), *iniţiativa* – promovarea unor proiecte de cercetare interdisciplinară (p15). Diferenţe destul de importante între cele două realităţi se înregistrează pentru elementele: *calitatea realizărilor ştiinţifice* (p5) şi *competenţa profesională* (p3).
- Elementele care au obţinut *cel mai mic punctaj la starea de drept* (nu sunt considerate ca cele mai relevante – în comparaţie cu celelalte – pentru o atribuire/dobândire corectă a prestigiului) sunt: *vechimea în profesie, membru al unor comisii, frecvenţa deplasărilor în străinătate, funcţia în ierarhie, titlul academic.*
- Elementele legate de *poziţia formală* (status) prezentate mai sus, sunt destul de bine reprezentate pe scala „stării de fapt", alături de competenţa profesională, ele *fiind percepute ca elemente principale ale dobândirii prestigiului în mediul universitar actual.*

- Sunt percepute ca *cel mai puţin valorizate* în atribuirea prestigiului în mediul universitar actual: *originalitatea în prestaţiile ştiinţifice* (p9), *generozitatea - sprijin acordat studenţilor, colegilor* (p12) şi *iniţiativa - promovarea unor proiecte de cercetare interdisciplinare* (p15).
- În opinia studenţilor, elementele care *ar trebui să fie esenţiale* în atribuirea/dobândirea prestigiului sunt (în ordinea importanţei): *competenţa profesională* (p3), *calităţile morale* (p8), *originalitatea* în prestaţiile ştiinţifice (p9), *calitatea realizărilor ştiinţifice* (p5), *generozitatea* (p12), *iniţiativa* (p15).

La *itemul „D"*, folosind acelaşi sistem al listei de elemente (de această dată elementele componenete fiind tipuri de competenţe) şi acelaşi sistem de scale („starea de drept" - „ar trebui să fie apreciate..." ; „starea de fapt" - „sunt apreciate...") am rugat subiecţii să puncteze care sunt tipurile de competenţe ale cadrelor didactice universitare care ar trebui să fie/sunt prioritar apreciate de către studenţi.

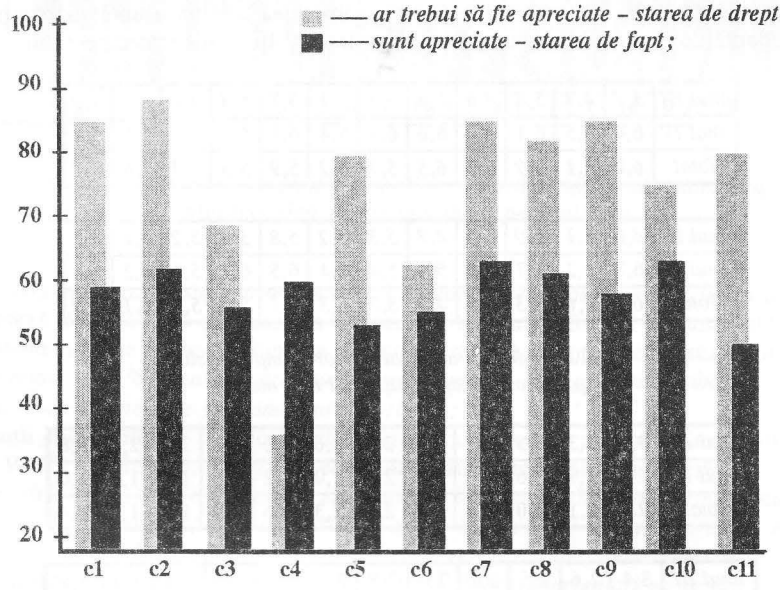


Figura 2. *Graficul mediilor obţinute la itemul „D" (tipuri de competenţe), pe lotul „Total".*

Analiza rezultatelor obţinute la itemul „D" ne permit schiţarea următoarelor concluzii:

- Ca şi la itemul „C", *„starea de fapt" primeşte scoruri mult mai mici la toţi itemii, cu excepţia itemului c4* („a fi subaltern în permanent acord cu superiorii") la care punctajul este superior realităţii (incidenţa valorizarii reale al unei astfel de competenţe este mult mai mare decât ar fi de dorit).
- *Există o uniformitate a mediilor punctajelor acordate diferitelor tipuri de competenţe pentru starea de fapt, sensibil inferioare celor acordate stării de drept.*
- *Cel mai mult valorizate* (competenţe care „ar trebui să fie" prioritar apreciate...) sunt elementele ce intră în componenţa *competenţei profesionale* (m=8,5) - a şti transmite (c2, m=8,9), a şti proiecta şi propune (c5, m=8), a şti face (c7, m=8,6), urmată de cele ce intră în componenţa *competenţei relaţionale* (m=7,9) - a fi nonconflictual (c1, m=8, 6), a şti organiza şi conduce (c3, m=6,9), a face schimb de informaţii şi a colabora (c8, m=8,2).

- *Instrumentul folosit de noi nu este suficient de discriminativ* pentru a putea realiza, prin folosirea datelor pe care le extrage, o ierarhie a competenţelor în mediul universitar la un coeficient de certitudine semnificativ sau, poate, nu există practica (în rândul studenţilor) de a departaja/identifica diferite tipuri de competenţe. Calitatea prestaţiei cadrului didactic este cel mai adesea percepută şi „tranşată" ca fiind, pur şi simplu, „mare", „de calitate", „bunişoară", „slăbuţă" sau „slabă"[2].

Pornind de la aceste rezultate am căutat să identificăm *un sistem de evaluarea a competenţei profesorilor* prin urmărirea unui evantai de dimensiuni cât mai complet, astfel încât, să avem posibilitatea realizării unor studii comparative între actori ai câmpului universitar plasaţi pe nivelurie diferite din punctul de vedere al prestigiului, statusului, experienţei academice sau titlului academic dobândit. Am utilizat pentru aceasta instrumentul de evaluare a competenţei profesorilor de către studenţi, realizat după itemii propuşi de M. Dawoud (vezi secţiunea III.1. *Elaborarea instrumentelor*). Tabelele cu mediile obţinute pe fiecare din cele două loturi investigate (anul III şi anul IV) pentru fiecare din cele două situaţii („profilurile medii" de competenţe rezultate), prezentate mai jos şi reprezentarea lor grafică ne-au dat posibilitatea efectuării unei analize primare atât a modalităţilor tipice de răspuns, cât şi a valorii şi limitelor instrumentului.

anul III	*5,7*	*4,7*	*5,8*	*4,8*	*6,5*	*5,3*	*5,1*	*5,7*	*5,3*	*4,8*	*4,5*	*5,0*
anul IV	6,4	5,5	6,1	5,0	6,6	6,1	5,4	6,1	5,7	5,8	5,6	5,8
Total	***6,0***	***5,1***	***5,9***	***4,9***	***6,5***	***5,7***	***5,2***	***5,9***	***5,5***	***5,3***	***5,0***	***5,4***

anul III	*6,0*	*5,1*	*5,0*	*5,5*	*4,7*	*5,3*	*6,2*	*5,8*	*5,4*	*5,2*	*6,1*	*4,5*
anul IV	6,3	6,2	5,7	5,5	5,1	5,4	6,4	6,5	6,2	5,2	6,2	5,4
Total	***6,1***	***5,6***	***5,3***	***5,5***	***4,9***	***5,3***	***6,3***	***6,1***	***5,8***	***5,2***	***6,1***	***4,9***

Tabelul 4. *Medii ale evaluărilor competenţelor profesorilor apreciaţi „cel mai mult".*

anul III	3,1	2,3	3,5	2,1	3,6	2,8	2,6	3,0	2,2	2,0	2,1	2,8
anul IV	2,3	1,9	2,6	1,9	3,1	2,5	2,0	2,2	1,6	1,6	1,6	2,0
Total	**2,7**	**2,1**	**3,0**	**2.0**	**3.3**	**2,7**	**2,3**	**2,6**	**1,9**	**1,8**	**1,8**	**2,4**

anul III	3,4	2,6	1,5	2,2	2,0	2,8	3,0	2,5	2,5	2,4	3,0	1,9
anul IV	2,8	2,3	1,5	1,6	1,5	1,6	2,7	2,2	2,3	2,3	2,3	1,4
Total	**3,1**	**2,9**	**1,5**	**1,9**	**1,7**	**2,2**	**2,8**	**2,3**	**2,4**	**2,3**	**2,6**	**1,6**

Tabelul 5. *Medii ale evaluărilor profesorilor apreciaţi „cel mai puţin".*

Analizând datele obţinute prin chestionarea subiecţilor asupra a modului de „acoperire" de către profesor a 24 de competenţe specifice, suntem în măsură să precizăm următoarele:

- *există o polarizare foarte clară a rezultatelor* pentru fiecare din cele două situaţii; această polarizare accentuată se datorează atât discrepanţei percepute a exista între manierele de realizare a actului de instruire-învăţare a celor două tipuri de profesori, cât şi unor deficienţe ale instrumentului.

2. Ideea şi epitetele folosite le-am extras din protocolul interviului de grup, fiind opinia unuia dintre distinşii profesori cu privire la modul în care realizează studenţii, foarte eficient, ierarhizarea profesorilor din punctul de vedere al calităţii acestora.

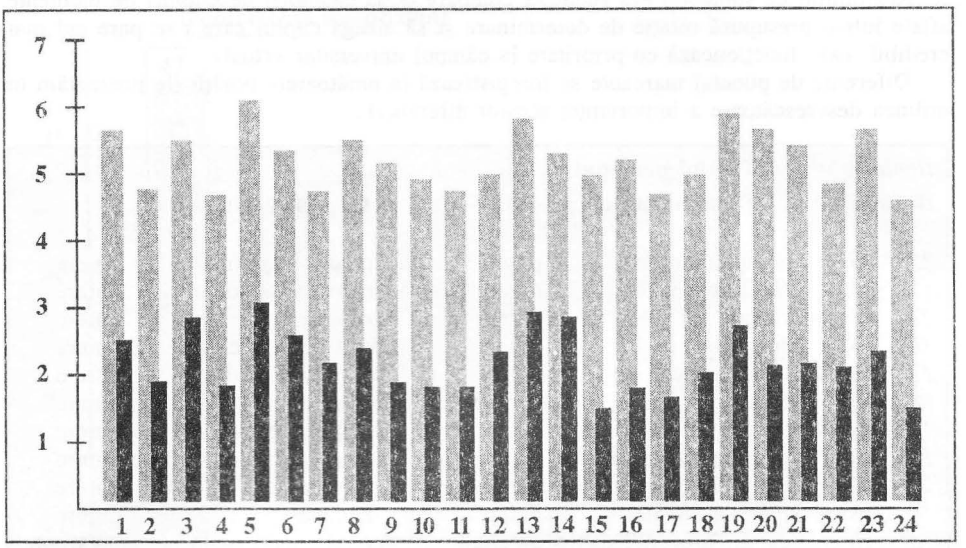


Figura 3. *Reprezentarea grafică a mediilor valorilor pentru cele două tipuri (prestigiu slab şi prestigiu înalt) pe lotul total.*

- această *polarizare este mai accentuată pe lotul reprezentat de subiecţii din anul IV*; o ipoteză de care vom ţine cont în aplicarea ulterioară a formei îmbunătăţite a acestui instrument este că apar diferenţe de apreciere o dată cu trecerea studenţilor în anii superiori *atât în sensul accentuarii criticismului, cât şi în schimbarea „profilului tipic" de competenţe predominant valorizate;*
- itemii consideraţi ca fiind *cei mai deficitari* la profesorii mai puţin apreciaţi sunt: 2, 4, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 25, predominanţi fiind itemi care se referă la: *adecvarea metodelor de predare la nevoile studentului, la maniera în care permite sau reuşeşte să antreneze studenţii în a participa activ la procesul de instruire, la relaţia de colaborare student-profesor*;
- în aceeaşi situaţie, itemii care sunt ceva mai *bine reprezentaţi* se referă la aspectele formale ce ţin de *precizarea obiectivelor cursului, la competenţa de a face legături între teorie şi practică, la capacitatea de a folosi exemple concrete, deci elemente care ţin mai mult de competenţa profesională* (itemii 1, 3, 5, 13, 14, 19);
- *instrumentul nu este suficient de discriminativ* pentru a decela diferenţe semnificative între diferite tipuri de competenţe în cadrul aceleaşi situaţii (profesor „cel mai apreciat" sau profesor „cel mai puţin apreciat"), având vicii legate de modul de realizare a scalei de evaluare, de modul organizare a întrebărilor şi de condiţiile de aplicare; aceste deficienţe vor fi remediate în vederea aplicării lui în cadrul investigaţiei finale.

Itemul „E" a fost construit în ideea surprinderii relaţiilor complexe dintre:

a) *tipurile de competenţe* (profesională, relaţională şi situaţională), pe de o parte, şi *prestigiu* şi *putere*, pe de altă parte;
b) *competenţe, funcţie, titlul academic, vechime* – pe de o parte – şi *prestigiu* şi *putere* – pe de altă parte;
c) *relaţia dintre prestigiu şi putere.*

Reamintim că subiectul era rugat să compare două categorii de cupluri de elemente aflate într-o presupusă relaţie de determinare şi să aleagă cuplul care i se pare cel mai credibil, care funcţionează cu prioritate în câmpul universitar actual.

Diferenţe de punctaj marcante se înregistrează la umătoarele poziţii (le prezentăm în ordinea descrescătoare a importanţei acestor diferenţe):

Itemul		Cuplul perceput ca			
Diferenţa		funcţionând cu prioritate		Cuplul respins	
25	**26**	comp. relaţională	putere	comp. situaţională	putere
15	**25**	titlul academic	putere	comp. profesională	putere
22	**24**	funcţie	putere	vechime	putere
11	**23**	funcţie	putere	titlul academic	putere
12	**23**	titlul academic	putere	comp. profesională	putere
5	**22**	funcţie	putere	prestigiu	putere
19	**22**	funcţie	putere	comp. profesională	putere
13	**20**	comp. relaţională	putere	comp. profesională	putere
21	**19**	prestigiu	putere	vechime	putere
7	**18**	titlul academic	putere	vechime	putere
8	**16**	comp. profesională	prestigiu	comp. situaţională	prestigiu
2	**15**	comp. relaţională	prestigiu	comp. profesională	prestigiu
4	**12**	comp. profesională	prestigiu	vechime	prestigiu
20	**13**	titlul academic	prestigiu	comp. profesională	prestigiu
10	**11**	prestigiu	putere	comp. profesională	putere

Reamintim că, pentru a uşura sarcina subiecţilor şi pentru a centra analiza asupra conceptului de putere într-un sens cât mai general, am dat o definiţie operaţională a puterii: *capacitatea de a influenţa deciziile în colectivul de care aparţine sau de a le impune pe cele în acord cu propriul punct de vedere; „greutatea" cuvântului pe care îl are în luarea deciziilor în colectivul de care aparţine sau în raporturile cu treptele ierarhice superioare.*

Principalele concluzii pe care le putem extrage din interpretarea primară a acestor date pot fi grupate astfel:

- *Cuplurile de elemente aflate în relaţie care se referă la putere sunt mult mai discriminative* (sau opiniile studenţilor sunt mult mai tranşante) decât cele care se referă la prestigiu;
- *Competenţa relaţională şi statusul persoanei* (funcţie, titlul academic) sunt, în primul rând, *percepute ca implicând puterea*. Din acest punct de vedere, funcţia surclasează titlul academic, iar acesta competenţa profesională;
- *Competenţa relaţională este percepută ca principală sursă de putere şi de prestigiu*, surclasând *competenţa profesională*, care, la rândul ei, este percepută ca fiind *mai importantă decât vechimea în dobândirea prestigiului*. Titlul academic surcalsează competenţa profesională în dobândirea prestigiului;
- *O persoană cu prestigiu câştigat are acces la putere cu mai mare uşurinţă* decât o persoană percepută drept competentă, dar cu prestigiu mai slab decât prima;
- Aceste concluzii sunt confirmate şi de reprezentarea grafică a mediilor frecvenţei alegerilor diferitelor elemente presupuse a contribui la dobândirea prestigiului (Figura 4);
- *Aceste date sunt în concordanţă şi cu datele obţinute la itemul „C"* (elemente ale prestigiului) unde, pentru starea reală, erau incriminate aspectele formale (funcţie, vechime, titlul academic) ca având o mult mai mare importanţă în atribuirea/dobândirea prestigiului, decât aspectele informale (competenţe, valori morale, originalitatea prestaţiei ştiinţifice, calitatea activităţii etc.).

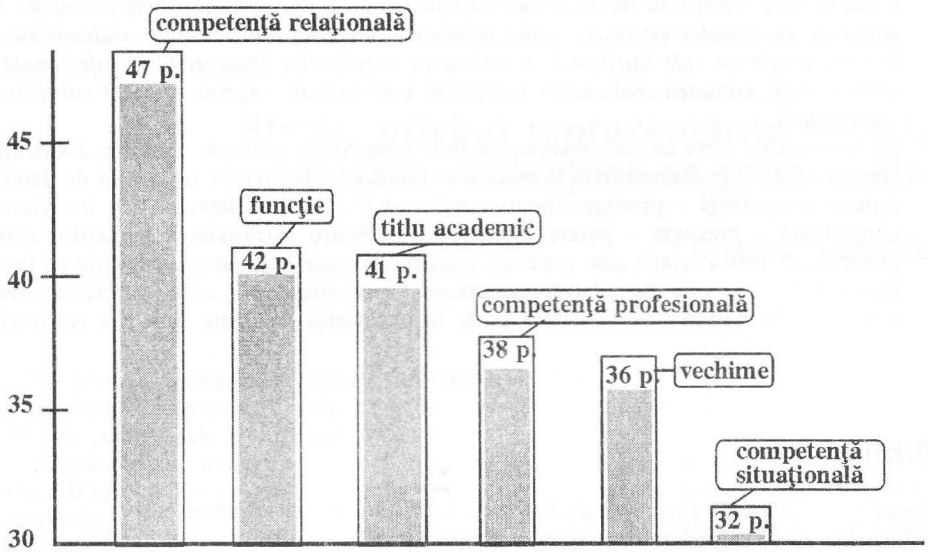


Figura 4. *Reprezentarea grafică a mediilor elementelor percepute ca fiind surse/cauze ale prestigiului (alegeri forţate dintre două cupluri de elemente aflate într-o relaţie ipotetică de determinare - itemul „E").*

V. Concluzii

Principalele *concluzii cu caracter general* care au rezultat în uma efectuării anchetei pilot sunt următoarele:

1. *Conceptul de prestigiu nu este suficient de bine definit şi utilizat în câmpul universitar actual.* Orice investigaţie care urmăreşte să identifice caracteristicile prestigiului, funcţiile acestuia, ierarhiile realizate pe baza lui (pentru mediul universitar) trebuie să ţină cont de acest fapt în elaborarea instrumentelor şi să nu pretindă analize de finete ale acestui concept fără o definire clară, prealabilă, a lui.
2. *Principalul element estimat a fi prioritar în atribuirea/dobândirea prestigiului este competenţa profesională.* Acesta ocupă un loc central atât în „topul" cuvintelor cheie de definire a prestigiului, cât şi în cel al elemetelor considerate a fi surse ale prestigiului. Dar *această opinie vizează starea teoretică, ideală* şi este diferită de cea care vizează starea reală.
3. *Fiind solicitaţi să se refere la starea reală* subiecţii consideră că *factorul „competenţa profesională" este mai puţin valorizat decât ar fi de dorit* (starea de drept, m=8,8p; starea de fapt, m=6,9p) *fiind surclasat de factorul „vechime în profesie"* (starea de fapt, m=7,2) care este perceput ca având un rol mai important în dobândirea prestigiului decât competenţa profesională. Totuşi competenţa profesională *se plasează pe a doua poziţie*, la o diferenţă de punctaj mică de vechimea în profesie.
4. Opinii şi mai tranşante s-au înregistrat la *itemul „E"* care a obligat subiecţii să facă diferenţieri mai precise. *Competenţa relaţională este percepută ca principală sursă de putere şi de prestigiu. Funcţia* şi *titlul academic* se plasează pe locurile doi şi trei, surcalsând competenţa profesională în dobândirea prestigiului, iar *competenţa profesională*, plasată pe locul patru, este la rândul ei percepută ca fiind mai importantă decât *vechimea* în dobândirea prestigiului. Identificarea cauzei obţinerii unor astfel de rezultate o vom realiza în investigaţiile viitoare.

5. Când se face referire la starea reală (realitatea actuală universitară), este percepută *o dominare elementelor extrinseci* (status dobândit - *vechime, funcţie, titlul academic etc.) în comparaţie cu cele intrinseci în atribuirea prestigiului (competenţă profesională, originalitate, calitatea realizărilor ştiinţifice, generozitate - sprijin acordat colegilor, studenţilor).*
6. *Există o relaţie certă de intercondiţionare între competenţe, prestigiu şi putere.* Existenţa acestei relaţii a fost prezentată în analiza itemilor care includeau fie relaţia de determinare competenţă - prestigiu (itemii „A1", „A2", „A3" şi itemul „C") fie relaţia competenţă - prestigiu - putere (itemul „E"). Pentru surprinderea legităţilor care guvernează acestă relaţie este necesară construirea unor instrumente capabile să facă discriminări mai fine ale relaţiilor analizate. Construirea unor astfel de instrumente este posibilă pornind de la datele şi de la experienţa câştigate în urma realizării prezentei investigaţii.

Bibliografie:

Accardo, A., 1986, *La sociologie de Bourdieu*, Ed. Les Mascaret, Bordeaux.

Achim, M., 1970, *Sociologia americană a grupurilor mici*, Ed. Politică, Bucureşti.

Aubert, J., 1993, *Savoir et pouvoir ; les competences en questions*, PUF, Paris.

Aubert, N., 1994, „Relaţii de putere şi *leadership"*, in *Traité de sociologie du travail*, Ed. De Boeck-Wesmael s.a., Bruxelles.

Bélanger, L., 1992, *La dimension humaine des organisations*, Gaetan Morin, Montréal.

Bernoux, Ph., 1994, „Sisteme de autoritate şi relaţii de putere în organizaţii", in *Traité de sociologie du travail*, Edit. De Boeck-Wesmael s.a., Bruxelles.

Bourdieu, P., 1980, *La noblesse d'Etat*, Minuit, Paris.

Bourdieu, P., 1992, *Răspunsuri pentru o antropologie reflexivă*, Seuil, Paris.

Donnellon, A., 1994, „Pouvoir et politique dans le cadre de l'entreprise" in *M.B.A. management*, Ed. Maxima, Paris.

Dragu, A., 1996, *Structura personalităţii profesorului*, E.D.P., Bucureşti.

Giraud, C., 1993, *L'action commune ; essai sur les dynamiques organizationalles*, L'Harmattan, Paris.

Gorgos, C., 1989, *Dicţionar enciclopedic de psihiatrie*, Ed. Medicală, Bucureşti.

Joras, M., 1994, *Comprendre le bilan de compétences*, Ed. Liaisons, Paris.

Kotter, J.-P., 1991, *Le management de pouvoir* in „Harvard - la revue des Responsables de l'Expansion", Paris.

March, J.G., 1994, *Le pouvoir de pouvoir*, in „Organisations et Pouvoirs", Les Éditions d'Organization, Paris.

Morin P., 1991, *Le management et le pouvoir*, Les Editions d'Organisation, Paris.

Neculau, A, 1977, *Liderii în dinamica grupurilor*, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Pugh, D.S., 1994, *Managementul organizaţiilor*, Ed. CODEX, Bucureşti.

Rojot, J., Bergmann, A., 1990, *Comportament organizaţional şi teoria organizaţiilor*, Ed. Vuibert Gestion, Paris.

Studiu privind reprezentările sociale asupra studenţilor ca grup social

Cristina NEAMŢU

Obiectivele demersului de faţă au vizat atât evidenţierea trăsăturilor intrinseci distinctive ale studenţilor din centrul universitar Iaşi, cât şi identificarea acestui grup social în termenii poziţiei sale în structura societăţii.

Pentru aceasta, trebuie precizat că orice abordare a problematicii studenţeşti, dacă se vrea a fi una credibilă, trebuie să se raporteze la criterii majore, precum: caracteristicile sociale ale individului, caracteristicile societăţii ca structură globală, timpul social, timpul fizic ş.a. Societatea este cea care comandă modelele sociale de personalitate de care are nevoie fie prin intermediul instituţiilor, al educaţiei formale, fie prin intermediul simbolurilor, punând în lucru componentele sale (indivizi, relaţii, norme, valori, scopuri, motivaţii) şi dezvoltând astfel procese de comunicare, competiţie, cooperare, stratificare etc.

Studierea studenţimii ca grup social se dovedeşte utilă deoarece permite atât înţelegerea proceselor de interacţiune care asigură preluarea, învăţarea şi practicarea de noi roluri, cât şi evidenţierea modului în care grupul social se constituie ca un mediu de acţiune, definind aşteptările, criteriile de performanţă şi nivelurile de satisfacţie ale membrilor săi. Prin grup social înţelegem un „ansamblu de persoane, caracterizat de o anumită structură şi cu o *cultură specifică* (n.n.) rezultate din relaţiile şi procesele psihosociale dezvoltate în cadrul său"[1].

1. În caracterizarea grupului social al studenţilor, punctul de referiţă rămâne comunitatea de interese educaţional-intelectuale ale membrilor săi. Apreciem că, în ciuda tuturor diferenţelor determinate de mediul de provenienţă, de vârstă, sex, biografie există un numitor comun între toţi studenţii: dorinţa de a se exprima cultural şi de a fi înţeleşi în sens cultural. Chestiunea identităţii culturale conduce tinerii în efortul de autodefinire prin raportarea la ceilalţi.

Problema identităţii culturale e tratată însă de studenţi concomitent ca înrădăcinare într-o cultură determinată, dar şi ca o confruntare şi un dialog cu alte culturi, într-un spirit de respect şi cooperare. Datorită mijloacelor moderne de informare şi/sau mobilităţii personale, ei ajung să cunoască culturi diferite şi tind să instituie o cultură internaţională a tineretului, care le este specifică şi se diferenţiază de cultura adulţilor[2]. Astfel se poate explica fenomenul de creştere a omogenităţii în planul intereselor culturale ale studenţilor de pretutindeni, raliaţi unor cauze sau valori comune, precum: protecţia mediului, apărarea drepturilor omului, implicarea mai hotărâtă în rezolvarea unor probleme ale comunităţii prin participarea la activităţile unor organizaţii, promovarea valorilor democraţiei etc.

2. Tineretul de azi, indiferent de provenienţă sau zonă geografică, manifestă nu numai o puternică creştere a aspiraţiilor educaţionale[3], dar şi tendinţa de a le realiza efectiv.

---

1. Zamfir, C., Vlăsceanu, L. (coord.), 1993, *Dicţionar de sociologie*, Ed. Babel, Bucureşti.
2. Apud Hussen, T., 1991, *Conceptul de universitate. Noi roluri, criza actuală şi sfidări pentru viitor*, in „Perspective", nr. 2 (XXI), UNESCO, p. 185.
3. Apud Hallak, J., 1990, *Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*, UNESCO, Edition d'Harmattan, Paris.

Nu se poate nega aici un anume pragmatism, în sensul că mulţi tineri se înscriu la facultate pentru că ştiu cât de utilă este o diplomă în dobândirea unui post bine plătit, pentru a accede la prestigiu, bunăstare, putere, ca scopuri valorizate social. O dată studenţi, ei devin mai preocupaţi de formarea profesională şi de găsirea unui post decât de cultură sau de dezvoltarea propriilor resurse spirituale. De aici şi „divorţul modern"[4] între oferta educaţională a tradiţionalului profesor savant şi ambiţia fundamental profesională a studenţilor. Dezacordul între oferta educaţională şi trebuinţele educaţionale fundamentale ale studenţilor se află la originea a numeroase disfuncţionalităţi, între care nivelul mediocru al performanţei, pierderile şcolare sau conduitele evazioniste sunt cele mai vizibile. În acest sens semnalăm că începerea studiilor universitare antrenează o minoritate de studenţi la limita experienţei depresive, fapt ce se explică prin conjugarea alegerilor negative cu absenţa interesului intelectual afirmat şi, mai ales, cu o incapacitate de a se adapta, de a lega şi întreţine relaţii sociale cu alţi studenţi.

3. Implicarea a tot mai mulţi studenţi în situaţii de supravieţuire reprezintă o evoluţie nouă în câmpul universitar din Iaşi. Efectele tranziţiei asupra bugetelor indivizilor, dar şi aspiraţia la independenţa economică caracteristică statutului de adult au determinat pe mulţi dintre studenţi să se implice în activităţi pseudo-vocaţionale sau pre-vocaţionale. Astfel, tot mai mulţi studenţi recurg la meditaţii, efectuează traduceri, se angajează ca baby-sitter sau ca ghizi pentru grupuri de turişti sau, cazul cel mai fericit, îşi găsesc slujbe cu jumătate de normă potrivite cu specializarea urmată la universitate. Consecinţele imediate sunt scăderea calităţii pregătirii profesionale, însă asumarea unor responsabilităţi şi contactul cu piaţa muncii sunt de natură să antreneze flexibilitatea, capacitatea de adaptare a studenţilor. Corelată cu această evoluţie este şi o anumită scădere a solidarităţii în colectivele de studenţi, concomitent cu o preocupare sporită pentru valori individualiste („cariera mea", „succesul meu", „viitorul meu" etc.). Nu se poate nega sentimentul de insecuritate, uneori de zădărnicie, dezorientarea datorate nesiguranţei ocupării unui post de specialitate.
4. Dincolo de toate neajunsurile legate de condiţiile lor materiale de trai şi de studiu, relative la înceata democratizare a învăţământului superior, la lipsa de transparenţă şi cooperare în luarea unor decizii care-i privesc, calitatea de student este sinonimă cu o nouă libertate; departe de cadrul constrângător al liceului şi de anturajul familial, studenţii experimentează o nouă artă de a trăi: activităţi culturale, cafenele, cinema, spectacole, conversaţii, prieteni noi, ieşiri în natură, iniţieri în viaţa de cuplu-viaţa studenţească presupune şi plăceri.

Statutul de student, obţinut în urma promovării unor examene dificile, certifică apartenenţa la elita intelectuală a generaţiei şi reprezintă o confirmare oficială, în sensul recunoaşterii sociale a propriei valori. Consecinţele în planul vieţii psihice individuale sunt ameliorarea generală a reprezentării de sine, creşterea încrederii în posibilităţile proprii, dar şi creşterea nivelului de aspiraţie.

Integrarea în câmpul universitar, perceput ca spaţiu cultural prin excelenţă, ca teren de producţie a unor valori cognitive, artistice, psihosociale[5], contactul cu ceilalţi actori sociali, dar, în special, cu marile personalităţi ale vieţii universitare, conferă studenţilor capital cultural şi social. Investirea cu capital intelectual şi social, emanciparea de tutela parentală, explorarea noilor libertăţi cucerite, dobândirea statutului de adult, posibilitatea de a-şi dezvolta propriile resurse spirituale, de a se exprima cultural şi de a aprofunda domeniile de interes, conjugate cu lipsa unor responsabilităţi prea stricte, fac din calitatea de student un privilegiu, un titlu de nobleţe. Acesta este unul dintre motivele pentru care

4. Apud Bédarida, C., 1994, *S.O.S. Université*, Seuil, Paris, p. 64.
5. Apud Neculau, A., 1994, *Relaţii pedagogice şi rolul lor în dinamica procesului de învăţământ*, in „Psihopedagogie", Ed. Spiru Haret, Iaşi.

unii tineri valorizează mai mult plăcerile vieţii studenţeşti decât valenţele ei profesionale; nedorind să se angajeze prea curând în viaţa activă, ei n-au proiecte precise şi caută să facă alegerile cât mai târziu posibil.

Rezultatele cercetării

Ancheta a vizat investigarea a trei categorii sociale: cei care aspiră la dobândirea statutului de student, studenţii în sine şi o categorie formată dintr-o secvenţă socială inertă în raport cu aspiraţia la calitatea de student, alcătuită din adulţi, descriind o gamă variată din punct de vedere socio-profesional. Fiecăreia din cele trei categorii i s-a aplicat un chestionar special conceput. Alături de chestionar, aplicat în perioada mai-iunie 1996, pentru culegerea datelor s-au folosit şi conversaţia frontală, observaţia, interviul. Eşantionul a inclus un număr total de 495 subiecţi. Eşantionarea s-a făcut după metoda pasului aleatoriu.

1. *Eşantionul de aspiranţi la statutul de student* a fost format din 97 de elevi din clasele a XI-a şi a XII-a de la liceele „C. Negruzzi" şi „Al.I. Cuza" din Iaşi. Dintre subiecţii investigaţi, 34% erau de sex masculin, 66% de sex feminin. 67% din eşantion au declarat că au studenţi în familie.

Din cei 97 de elevi, 84 şi-au exprimat opţiunea de a-şi continua studiile la o instituţie de învăţământ superior. (Nu credem că e întâmplător faptul că 66% din subiecţi au părinţi intelectuali). Cea mai nominalizată este Facultatea de Drept (20% din opţiuni), urmată de U.M.F. şi I.S.E. cu câte 12% şi de Psihologie (8%). Cel mai puţine opţiuni s-au făcut pentru facultăţile Politehnicii (doar 6 opţiuni pentru Automatizări şi Calculatoare, Informatică, Cibernetică) ceea ce denotă prezenţa la elevii de liceu a realismului cu care estimează evoluţiile de pe piaţa muncii.

Cu excepţia Psihologiei, pentru care optează numai fetele, la celelalte facultăţi nu există diferenţe semnificative între opţiuni după variabila sex. Faptul că subiecţii indică cu precizie denumirile institutelor de învăţământ superior şi profilele sau specializările, demonstrează că există o informare prealabilă serioasă vizavi de oferta educaţională atât în Iaşi, cât şi în ţară.

Invitaţi să precizeze motivaţia opţiunii către facultatea sau institutul menţionat, 49% dintre subiecţi indică dorinţa de realizare profesională, urmată de varianta de răspuns „posibilităţi mai mari de realizare materială" (27% din opţiuni, aproape în totalitate masculine!). Numai doi subiecţi recunosc rolul influenţei parentale în decizia lor, în timp ce 5 elevi acuză lipsa altor alternative. 13%din subiecţi motivează dorinţa lor de a-şi continua studiile prin dorinţa de a se bucura de prestigiul calităţii de student.

La itemul care cerea subiecţilor să estimeze cât de importantă este diploma universitară pentru viitorul lor, procentul de răspunsuri „foarte importantă" este identic cu cel al opţiunilor vizând continuarea studiilor. Faptul că toţi elevii care doresc să-şi continue studiile apreciază diploma universitară ca foarte importantă pentru viitorul lor este confirmat şi de distribuţia răspunsurilor la itemul care investighează resursele mobilizate de părinţi şi elevi pentru reuşita la facultate. 38% dintre subiecţi recurg la meditaţii (fie cu profesori universitari, fie cu studenţi, fie cu profesori din învăţământul preuniversitar). 56% declară că se pregătesc singuri; procentul este surprinzător de mare. Putem presupune fie lipsa de resurse financiare a părinţilor, fie ajutorul competent dat de părinţi, având în vedere că peste 60% din părinţii elevilor investigaţi sunt intelectuali.

Cerându-li-se să indice avantajele statutului de student, subiecţii enumeră, în ordine, următoarele: bursele (21%), accesul la informaţie (19%), plăcerile vieţii studenţeşti, distracţii (16%), prestigiul social (14%), diverse reduceri (11%), libertate (7%), specializare (6%) şi integrarea într-o lume superioară (2%).

Dezavantajele indicate sunt: timpul mare alocat învăţării (13%), reducerea timpului liber (7%), resurse financiare insuficiente (6%), stresul acumulat în sesiunile de examene (10%), condiţiile precare din cămine (2%). 24% din subiecţi nu indică nici un dezavantaj, idealizând semnificativ statutul de student. Putem presupune că aceşti subiecţi aparţin categoriei celor care nu au studenţi în familie.

La itemul nr. 10, care solicita subiecţilor să precizeze dacă au şi alte proiecte pentru perioada studenţiei, în paralel cu pregătirea profesională, cele mai multe răspunsuri vizează angajarea într-o muncă (21%) sau implicarea în afaceri (5%). Varianta de răspuns „angajare" este agreată în special de fete (19 fete faţă de 2 băieţi) în timp ce „afaceri" este un răspuns exclusiv masculin; constatăm că pragmatismul nu a ocolit mediul feminin, mai puţin dispus însă să-şi asume riscuri. De asemenea, tipic masculin este şi proiectul de a realiza relaţii cu „persoanele importante", probabil, în scopul folosirii reţelei de relaţii informale pentru găsirea unui post cât mai bine plătit. Prin cumularea răspunsurilor „nu ştiu" cu „nimic" sau „nu mai există timp şi pentru altceva" rezultă din nou categoria celor care idealizează, reprezentându-şi viaţa studenţească ca fiind extrem de solicitantă, permiţând numai activitatea profesională (20%). De asemenea, este posibil ca această categorie de subiecţi să-şi focalizeze toate capacităţile pentru a reuşi la admitere, neîngăduindu-şi să mai aspire şi la altceva. Răspunsurile care se referă la cultivarea unor aptitudini sunt răspunsuri preponderent feminine. În general, aceste proiecte vizează învăţarea unor limbi străine, practicarea unui sport, călătorii, dragoste, integrarea într-o trupă de teatru, curs de manechine etc.

Ultimul item urmărea să sondeze amplitudinea perspectivei de viitor a elevilor pentru a identifica dintr-un alt unghi cum valorizează subiecţii diploma universitară. Astfel, 22% dintre subiecţi nu se gândesc la ce vor face după facultate, în timp de restul şi-au reprezentat deja un curs dezirabil al vieţii, în care, după facultate urmează inerent angajarea (39%), perfecţionarea (3%), căsătoria şi familia. (Varianta emigrării este prezentă cu 8% din opţiuni).

În concluzie, putem aprecia că opţiunile elevilor de liceu mărturisesc aspiraţia lor dominantă de a deveni studenţi, statut apreciat cu destul idealism în termenii relaţiei investiţie-beneficii.

2. *Eşantionul de studenţi* a inclus 133 de subiecţi, studenţi ai facultăţilor de Drept, Medicină Generală, I.S.E., Filosofie şi Chimie-fizică. Distribuţia pe sexe a eşantionului este următoarea: 27% sunt studenţi, iar 73% sunt studente, proporţie firească pentru mediul universitar.

Distribuţia răspunsurilor la întrebarea vizând motivaţia continuării studiilor se corelează cu cea obţinută la întrebarea similară la eşantionul de liceeni. Astfel, ordinea alegerilor este şi la eşantionul de studenţi următoarea: „dorinţa de realizare profesională" urmată de „posibilităţi mai mari de realizare materială" şi „lipsa altei alternative". Se remarcă procentul mare de răspunsuri pragmatice la studenţii de la U.M.F., I.S.E. şi Drept, spre deosebire de studenţii de la Psihologie şi Chimie-Fizică, care conştientizează că specializările urmate de ei sunt cotate actualmente mai slab pe piaţa românească a muncii. Nu se constată diferenţe semnificative în funcţie de sex.

Autopercepţia caracteristicilor intrinseci ale studenţimii ca grup social, se structurează în jurul următoarelor trăsături: nivel de cultură superior (20%), statut social ridicat (13%), libertate şi superioritate în gândire (12%), calitatea deprinderilor intelectuale (7%), creativitate (4%), noncomformism (3%). Se observă că cele mai multe opţiuni vizează capacitatea intelectuală, care determină un ascendent în planul relaţiilor sociale.

La întrebarea „Ce vă face să vă simţiţi student?" 61% dintre subiecţi indică faptul că urmează cursurile unei facultăţi, activitate de natură să antreneze deprinderile intelectuale şi să îmbogăţească orizontul cultural-informaţional al studenţilor. Procentul mic de alegeri al variantei „faptul că locuiesc într-un campus universitar" (16%) poate fi interpretat atât ca expresie a nemulţumirii faţă de condiţiile de locuit, cât şi în sensul că stilul de viaţă

studenţesc este mai puţin valorizat în raport cu dobândirea competenţei profesionale. Se pare că studenţii investigaţi îşi investesc tot interesul în activitatea de învăţare, fapt susţinut şi de scorul obţinut la următorul item: 92% din subiecţi nu sunt membri ai vreunei organizaţii sau asociaţii studenţeşti sau nu le cunosc. Dezinteresul şi slaba implicare a studenţilor în activităţi extraprofesionale specific studenţeşti pot fi explicate atât prin extensia valorilor individualiste, cât şi prin faptul că pregătirea de specialitate nu lasă suficient timp liber pentru astfel de activităţi.

La întrebarea „Aţi fost vreodată tratat în mod diferenţiat datorită statutului de student?" 67% dintre studenţi răspund afirmativ indicând următoarele categorii discriminatorii: vecinii, familia, profesorii din liceu, cei în vârstă şi cei cu pregătire inferioară, diverşi patroni.

Grupul social al studenţilor nu este un grup omogen; în cadrul său s-a cristalizat o anumită ierarhie a studenţilor aparţinând anumitor facultăţi/institute, în funcţie de: şansele de reuşită materială oferite la absolvire, indicele de eşec la admitere, dificultatea intrinsecă a conţinuturilor parcurse. La întrebarea „Apreciaţi că studenţii de la alte facultăţi se bucură de mai mult prestigiu? Precizaţi care.", 52% din studenţi răspund negativ sau evită să răspundă (6%). Cei care admit că există o ierarhizare, configurează prin răspunsurile lor următoarea ordine: cea mai prestigioasă pare a fi Facultatea de Medicină Generală (36 de alegeri din 133), urmată de Facultatea de Drept (20 de alegeri) şi I.S.E. (12 alegeri).

Rugaţi să indice ce proiecte au după absolvire, marea majoritate a subiecţilor au indicat varianta perfecţionării profesionale (62%), cu excepţia studenţilor de la I.S.E., care agreează mai mult varianta reprofilării.

Pe ansamblu, răspunsurile date de studenţi denotă că ei sunt conştienţi de diferenţa specifică în sens social pe care o reprezintă. Ei ştiu că reprezintă elementul cel mai dinamic al societăţii şi, într-un sens, şi pe cel mai valoros. Ei îşi asumă însă şi vulnerabilitatea, din moment ce majoritatea percep etapa studenţiei ca un dezavantaj pe termen scurt, dar ca avantaj pe termen lung. Semnificativ pentru realismul de care dau dovadă este faptul că mulţi dintre studenţii investigaţi nu au încredere în valenţele solidarităţii de grup, sesizând diversitatea de interese şi poziţii din cadrul grupului. Studenţii percep şi valorizează ca vector inductor de schimbare, la nivel individual şi la nivel macrosocial, o cât mai bună pregătire profesională. Credem că este aici mărturia aspiraţiei lor la o societate de tip tehnocrat şi la justiţie socială.

3. *Eşantionul de non-studenţi, non-aspiranţi la statutul de student* include 265 de subiecţi, din care 45,3% sunt bărbaţi iar 54,7% sunt femei. Din punct de vedere socio-profesional, eşantionul are următoarea componenţă: muncitori (43), funcţionari (22), agricultori (10), intelectuali (116), alte categorii - ofiţeri de poliţie, patroni, pensionari, casnice, instructori auto, operatori calculator, asistente medicale (74). Dintre aceştia 168 (64%) au studenţi în familie.

74% dintre subiecţii chestionaţi cred că studenţii pot avea o contribuţie importantă la realizarea schimbărilor dorite în România, ceea ce denotă încrederea în orientarea valorică a tinerei generaţii.

Subiecţilor li s-a cerut să precizeze care sunt factorii pe care-i consideră esenţiali pentru viitorul/existenţa unui individ în societatea românească. S-a urmărit astfel determinarea cotaţiei sociale a diplomei universitare. Răspunsurile primite au configurat următoarea ordine:

- sprijinul material-financiar (35%);
- şansa bună, oportunitatea (28%);
- diploma universitară la egalitate cu relaţiile informale (17%);
- şefi binevoitori (2%).

Chiar şi categoria intelectualilor alege înaintea diplomei universitare sprijinul material-financiar şi reţeaua de relaţii personale. Răzbate aici nemulţumirea faţă de condiţia

actuală a intelectualului, marginalizat prin politica salarială. Cei care aleg varianta de răspuns „altceva" au în vedere aspectul fizic, iniţiative, tupeul, studii în străinătate etc.

Deşi diploma universitară este devalorizată - 17% fiind un procent mic - procentul evident mai mare de liceeni care investesc mult pentru a accede la studiile universitare se poate explica prin faptul că învăţământul superior rămâne singurul mijloc legitim accesibil pentru a dobândi succesul, puterea, bunăstarea ca scopuri valorizate cultural. Învăţământul superior este încă perceput ca o importantă pârghie de mobilitate socială.

Solicitaţi să caracterizeze populaţia studenţească, subiecţii au dat următoarele răspunsuri: inteligenţi (9,5%), optimişti, dinamici (8,9%), serioşi, competenţi (7,4%), exuberanţi (7%), lipsiţi de mijloace (inclusiv financiare) (4,76%), preocupaţi mai mult de distracţie (5,95%), aroganţi, libertini (3,3%), manipulaţi (2%), scindaţi (2%), imaturi (2%) etc. Caracterizările negative („depozitează informaţii academice inutile şi sterile", „scindaţi", „neimplicaţi", „necivilizaţi", „tocilari", „pletoşi", „visează la mirajul Occidentului" etc.) sunt mult mai frecvente la cei care nu au studenţi în familie.

Un ultim item cerea subiecţilor să indice în ce măsură opinia proprie despre studenţi s-a tradus pe plan acţional; la întrebarea dacă au tratat vreodată în mod diferenţiat pe cineva pentru că era student, 39,3% dintre subiecţi au răspuns negativ. Cei care admit că au făcut discriminări, precizează:

- prin respect, admiraţie, căutând anturajul lor (17,5%);
- prin sprijin material (6,8%);
- aşteptând ceva mai mult de la ei (4%);
- propunând salarii mai mari pentru studenţii angajaţi (1%);
- acordând circumstanţe atenuante în cazul unor conduite reprobabile, bănuind că au o bună educaţie (1%);
- ajutând la conştientizarea responsabilităţilor aferente în timpul stagiului militar (1%);
- privindu-i cu invidie (2%).

În concluzie, putem afirma că problemele cu care se confruntă studenţii nu sunt necunoscute sau indiferente comunităţii, lucru demonstrat în cazul de faţă prin calitatea participării la cercetare şi prin numărul mic de non-răspunsuri. Pe ansamblu, răspunsurile primite din partea tuturor subiecţilor indică faptul că există o presiune a expectanţelor comunitare vizavi de conduita şi performanţele studenţilor.

Opinia fiecărui individ relativă la studenţi reprezintă rezultatul interacţiunilor personale cu această categorie; însă, dincolo de diferenţele de percepţie interpersonale, se cristalizează o imagine clară şi surprinzător de unitară. Recunoscând capacitatea intelectuală a studenţilor şi faptul că această categorie dispune de mari resurse, comunitatea vede în ea segmentul cel mai dinamic al societăţii, vectorul inducător de schimbare. Fiecare ştie că din rândul studenţilor provin viitorii lideri şi, din acest motiv, constatăm existenţa unei sensibilităţi atât vizavi de modul în care această categorie se achită de responsabilităţile ei, cît şi referitoare la maniera în care se implică în rezolvarea problemelor comunităţii. Energia, inventivitatea, inteligenţa, orizontul internaţional, tinereţea, ataşamentul faţă de valori sunt atribute ale grupului social al studenţilor pe care fiecare aşteaptă să le vadă puse în lucru în slujba unui „mai bine" la nivel societal.

Copiatul la examene ca deviantă tolerată*

Ştefan BONCU

1. Factorii de grup în devianţa lejeră

E curios faptul că o practică precum cea a copiatului la examene în lumea universitară, constituind adesea sursa unor conflicte şi prejudiciind procesul de evaluare şi pe cel de învăţământ în general, nu s-a bucurat până acum de prea multă atenţie din partea cercetătorilor în ştiinţele sociale. Puţinele studii realizate de sociologi o descriu ca pe o conduită relativ frecventă în mediul şcolar şi universitar. Nici specialiştii din domeniul ştiinţelor educaţiei n-au făcut din copiat o temă predilectă, deşi se recunoaşte că acest tip de devianţă lejeră creează mari probleme profesorilor.

Cât despre psihologii sociali, ei au cercetat percepţiile studenţilor asupra copiatului, opiniile lor cu privire la modalităţile eficiente de a copia sau de a controla această conduită, caracteristicile celor ce deviază, atribuirile cauzale care se fac asupra acestui comportament şi diferenţele între culturi din punctul de vedere al copiatului la examene (Bushway şi Nash, 1977). Studenţii nu cred că acest tip de devianţă ar putea fi complet eradicat. S-a arătat că un climat moral, un control relativ sever, completat cu pedepse aspre, un stil de apreciere obiectiv şi transparent descurajează tentativele de a copia. Cei ce copie sunt, în multe cazuri, băieţi, fiind mai extravertiţi şi mai puţin inteligenţi. Factorii situaţionali, ca supravegherea superficială sau condiţiile dintr-o anume sală de examen, par să deţină un rol însemnat în determinarea acestui comportament. Elevii consideră că adesea se copie din cauza presiunilor dinspre părinţi sau profesori de a obţine note mari. Unii copie pentru că şi cei slabi ating performanţe relativ înalte procedând astfel (Waugh *et al.*, 1995). O concluzie interesantă a cercetărilor este aceea că, în general, studenţii şi elevii au atitudini pozitive faţă de această practică. Cercetările pe care le-am întreprins noi înşine în domeniu îşi au aici punctul de plecare.

Ideea cea mai utilă pentru o intervenţie ce şi-ar propune să schimbe atitudinile cu privire la copiat se referă la faptul că această conduită intră sub incidenţa reglării normative a grupului de studenţi. În opoziţie cu cercetările amintite, care consideră copiatul aproape exclusiv din punctul de vedere al relaţiei deviant – autoritatea care interzice, noi intenţionăm să luăm în calcul contextul de grup. Este un tip de devianţă care nu reprezintă numai rezultatul unei decizii individuale, ci, în multe cazuri, pe acela al unor complexe dinamici de grup.

Cei mai mulţi cercetători consideră că grupul şcolar posedă absolut toate caracteristicile grupului mic: interacţiune faţă-în-faţă, structură (roluri şi norme), scop, soartă comună, etc. (Forsyth, 1983). Clasa de elevi, ca şi grupa de studenţi, constituie un grup cu mare putere de influenţă asupra membrilor, longeviv şi în interiorul căruia inter-

* Profesorul Juan Antonio Perez de la Universitatea din Valencia ne-a sprijinit cu multă bunăvoinţă în elaborarea conceptului de devianţă tolerată prin care descriem reacţia grupului la violarea de către membri a unor reguli scrise emanate de autorităţi. De asemenea, design-ul primului experiment prezentat în textul de faţă este rodul colaborării cu domnia-sa.

acţiunile au o frecvenţă şi o intensitate deosebită. Participarea continuă la sarcina comună consolidează acest tip de grup, contribuind la identificarea membrilor cu grupul. O observaţie care a avut darul de a ne sugera unele ipoteze a fost aceea potrivit căreia „clasa de elevi are un rol de mediere, de filtrare a relaţiilor dintre organizaţie şi fiecare membru al său" (Neculau şi Zlate, 1980, p. 184).

Colectivul formează o instanţă critică pentru evoluţia fiecărui membru al său, un spaţiu în care comparaţiile cu ceilalţi îl edifică pe individ asupra propriilor capacităţi şi performanţe. Specificitatea grupei studenţeşti în raport cu clasa de elevi constă tocmai în rolul mai marcat pe care îl are în formarea imaginii de sine a membrilor. Studenţii depind mai puţin decât elevii de aprecierea profesorului, ei interiorizează notele într-o măsură mult mai redusă. În schimb, interacţiunile cu membrii grupei studenţeşti sunt foarte preţioase pentru tânăr, slujindu-i la conturarea conceptului de sine şi la consolidarea stimei pentru persoană.

Unul din studiile foarte cunoscute, care au probat influenţa pe care o exercită grupul asupra studenţilor este cel al lui Th. Newcomb, în care sunt descrise cercetări efectuate în perioada 1935 - 1939 la Colegiul Bennington. Studenţii proveneau în cea mai mare parte din familii cu orientare politică conservatoare, în timp ce grupurile informale din colegiu aveau mai degrabă o opţiune liberală. Newcomb arată cum atitudinile studenţilor nou veniţi devin treptat similare cu cele ale majorităţii, ei renunţând în timp la referinţa la grupul părinţilor. Cei ce-şi menţineau concepţiile conservatoare sfârşeau prin a se izola (Newcomb, 1952).

Alte studii şi-au propus să atragă atenţia asupra faptului că, adesea, clasele de elevi aderă la norme diferite de cele dictate de autorităţile şcolare. S-a arătat, de pildă, că în colegiile americane grupurile dezvoltă uneori norme ce se opun efortului intelectual (Coleman, 1960). O cercetare realizată în mediul facultăţilor de medicină din Statele Unite a dovedit că în multe cazuri grupul de studenţi îşi făureşte norme proprii, mai adecvate situaţiilor concrete decât cele susţinute de consiliile facultăţilor. A reieşit chiar că normele acestea fac ca studenţii să fie sprijiniţi de colegi pentru a acţiona contrar cerinţelor facultăţii (Becker şi Greer, 1958).

Colectivul de studenţi are o atitudine bine definită faţă de copiat şi construieşte norme ce hotărăsc asupra oportunităţii şi amplorii devianţei. Astfel de norme completează sau modifică regula autorităţilor profesorale care interzic copiatul. După opinia noastră, contextul în care se trişează la un examen se caracterizează prin următoarele elemente: 1) regula promovată de o instanţă cu putere coercitivă; 2) grupul în care norma aceasta urmează să guverneze; 3) deviantul de la norma autorităţii; 4) reacţia grupului care permite sau chiar încurajează devianţa faţă de normă; grupul face din această atitudine o normă; 5) reacţia membrului non-deviant al grupului care se conformează la nivel manifest normei de grup, exprimând o atitudine pozitivă faţă de actul deviant, deşi acesta îi poate crea un handicap. O astfel de situaţie poate fi descrisă prin conceptul de devianţă tolerată. Fără să râvnească să descrie impactul general al legilor şi regulilor scrise asupra sistemelor sociale, conceptul încearcă să surprindă dinamicile psiho-sociale provocate de încercarea autorităţii de a impune norme în grupuri.

2. Conceptul de devianţă tolerată

Cercetările clasice din domeniul dinamicii de grup au relevat faptul că în orice grup social există presiuni către uniformitatea opiniilor şi atitudinilor. Uniformitatea reprezintă o condiţie esenţială pentru realizarea scopurilor de grup (Festinger, Schachter şi Back, 1950). Faptul că în interiorul grupului cei ce deviază de la norme sunt obiectul mult mai puţinor alegeri sociometrice decât cei ce se conformează dovedeşte că grupul interzice diferenţa de opinie, arătându-se în multe cazuri represiv cu devianţii.

Totuşi, în viaţa cotidiană, se pot observa uşor situaţii în care grupul îngăduie devianţa, contexte sociale în care grupul are un rol însemnat în perpetuarea devianţei în raport cu anumite reguli. De exemplu, în domeniul circulaţiei rutiere, transgresarea normei este frecvent tolerată de către şoferi. Această atitudine este cu atât mai ciudată cu cât consecinţele încălcării regulilor de circulaţie se pot dovedi extrem de grave pentru deviant, dar şi pentru grup. Toleranţa grupurilor faţă de devianţă este relativ frecventă în societate, ceea ce poate crea impresia neputinţei unor norme în a reglarea comportamentul indivizilor, chiar declanşând o stare de anomie. Există, fără îndoială, norme anacronice, ca acelea stabilite de biserică şi care dirijau altădată comportamentele cotidiene ale oamenilor. Dar există şi norme foarte actuale, al căror uz ar trebui să fie foarte frecvent şi care se dovedesc inerte, fără putere, în bună măsură pentru că grupurile unde ele ar trebui să guverneze par să admită că membrii le pot ignora. Tolerarea devianţei poate fi regăsită în contexte foarte diverse: în circulaţia rutieră, unde există mulţi şoferi ce încalcă regulile; în autobuz, tramvai sau tren, unde controlorii surprind indivizi ce n-au achitat biletul de călătorie şi unde ceilalţi călători iau în mod manifest apărarea deviantului; în situaţiile de evaziune fiscală, în care grupul este departe de a aplica deviantului aceeaşi sancţiune cu cea pe care i-o aplică legea; în fine, la examenele ce se susţin la gimnaziu, la liceu sau la facultate, unde există în multe cazuri elevi sau studenţi care încearcă să trişeze şi unde grupul acceptă această practică.

Remarcăm că astfel de contexte sociale par să contrazică rezultatele studiului clasic al lui Schachter, potrivit căruia deviantul este respins de grup (Schachter, 1951). Dacă în experimentul psihologului american reacţia de respingere se manifestă mai pregnant în grupurile coezive, în situaţiile pe care le-am menţionat intervine o dinamică de sens contrar: cu cât grupul se caracterizează printr-o coeziune mai mare, cu atât excluderea deviantului se produce mai puţin.

Cum am precizat deja, acest tip de devianţă, ce pare să fie favorizată din plin de mediul grupal, deşi foarte răspândită, este totodată foarte nocivă. Până acum au existat multe tentative de a diminua devianţa în aceste domenii însă fără rezultate notabile. Demersul nostru încearcă să găsească strategii eficiente de influenţă, postulând că multe contexte de devianţă lejeră pot fi legate prin conceptul de devianţă tolerată. Nu putem obţine soluţii viabile pentru schimbarea atitudinilor decât dacă izbutim să stabilim de ce grupul permite transgresarea normei şi care sunt factorii de grup care diminuează sau amplifică toleranţa. Socotim că din cele două strategii principale de intervenţie, la nivelul individului deviant şi la nivelul grupului tolerant, cea din urmă are cele mai mari şanse de succes.

De la bun început se cuvine stabilit că în situaţiile pe care le-am numit de devianţă tolerată norma este formulată şi susţinută de o autoritate (de exemplu, Poliţia în circulaţia rutieră sau Universitatea în contextul de evaluare). Faptul are o însemnătate crucială, căci, aşa cum va dovedi unul din experimentele expuse mai jos, în cazul în care grupul făureşte o astfel de normă prohibitivă, nivelul devianţei scade, întrucât toleranţa se diminuează. Aşadar, instanţa ce emană norma destinată să reglementeze comportamentele membrilor grupului se situează în afara acestuia. În plus, este evident că în contextele de devianţă tolerată normele în cauză corespund unor reguli scrise, codificate, formale, întărite uneori prin sancţiuni organizaţionale (Napier şi Gershenfeld, 1991). În multe cazuri, în grupurile concrete, astfel de norme nu se bucură nici pe departe de aderenţa pe care ar dori-o autoritatea. În mod frecvent, există o înţelegere tacită asupra faptului că atare legi pot fi ignorate şi înlocuite cu altele mai adecvate situaţiilor propriu-zise. De aceea aflăm o discrepanţă însemnată între astfel de formulări oficiale şi procedurile pe care le negociază în timp membrii grupurilor. Ignorarea de către indivizi a regulilor scrise poate fi benefică pentru grup şi pentru societate. Conceptul de devianţă tolerată se referă însă la situaţiile în care toleranţa grupului are consecinţe negative, iar instituirea controlului de grup ar fi într-adevăr folositoare.

În astfel de contexte, reprezentarea pe care şi-o construiesc membrii grupului despre normă se caracterizează prin arbitrarietate şi generalitate. Norma este arbitrară pentru că

în domeniul traficului rutier, de exemplu, indivizii nu percep întotdeauna motivele pentru care există limitări de viteză, restricţii pe anumite străzi sau în intersecţii. Ea este şi foarte generală, pentru că oricine poate găsi situaţii în care norma devine inutilă sau în care respectarea codului de circulaţie este costisitoare şi ineficientă. Aceste două elemente determină percepţia unei distanţe mari între normă şi utilizator.

Individul percepe regulile violate în situaţiile de deviantă tolerată ca protejându-l pe el, or, ele au în egală măsură menirea de a apăra grupul. În consecinţă, deviantul poate să-şi spună că transgresarea semnifică mai curând asumarea responsabilităţii şi renunţarea la tutela normei, care oricum este generală şi ignoră situaţia lui specifică. Toţi aceşti factori ştirbesc prestigiul normei şi determină o frecvenţă mare a actelor deviante.

Un fenomen interesant în devianţa lejeră îl constituie impactul dexterităţii deviantului asupra percepţiei actului deviant. Şi în contextele de deviantă tolerată informaţia despre abilitate împiedică receptarea informaţiei negative, care ar conduce observatorul la inferenţe asupra moralităţii deviantului (Boncu şi Dârţu, 1996). Abilitatea contribuie direct la tolerarea devianţei: cu cât ea se dovedeşte mai mare, cu atât deviantul este mai puţin respins. Tot din perspectiva factorilor ce explică perpetuarea devianţei în raport cu normele autorităţii, se cuvine menţionată vizibilitatea actelor prin care se violează norma. Cel mai adesea studentul care trişează la examen nu se ascunde în faţa colegilor săi, contând pe complicitatea lor.

Observaţiile de până acum au stabilit dimensiunile atitudinii tolerante a grupului. Există însă factori care acţionează la nivelul individului şi care determină decizia acestuia de a înfrunta regula promovată de autoritate. El poate utiliza două strategii cognitive care-l ajută să devieze fără să trăiască o stare de disonanţă: căutarea excepţiilor de la normă şi transformarea stereotipului de grup în aşa fel încât să nu intre în contradicţie cu actul deviant. Ambele sunt posibile în situaţiile de deviantă tolerată, ceea ce explică o dată mai mult numărul mare de comportamente anti-normative. Excepţiile pot fi găsite uşor, căci norma este foarte generală. Cât priveşte modificarea stereotipului, într-un studiu recent (Perez, 1996) s-a arătat că indivizii admit devianţa in-group-ului în domeniul circulaţiei rutiere. Ei acceptă trăsătura de deviantă lejeră – ceea ce noi am numit deviantă tolerată – pentru propriul grup, dar resping devianţa gravă (de exemplu, perversiunile sexuale), pe care au tendinţa să o atribuie out-group-ului. Devianţa lejeră (*mild deviance*) nu pune în pericol diferenţierea pozitivă în raport cu alte grupuri. Dacă individul acceptă că imaginea grupului de apartenenţă include trăsătura de deviantă, se poate uşor auto--categoriza ca deviant şi poate comite actul deviant fără remuşcări.

Dar, dincolo de toate aceste consideraţii, fenomenul cel mai ciudat în tipul de transgresiune pe care îl analizăm îl constituie toleranţa grupului. Este evident că norma autorităţii este justă, obiectivă, conformă moralei, adecvată nevoilor grupului şi ale fiecărui individ. Pe de altă parte, este la fel de evident că membrii grupului nu respectă norma şi că grupul, departe de a interzice, tolerează şi chiar încurajează această atitudine. Grupul întreg pare să reziste normei autorităţii, care se dovedeşte generală şi constrângătoare. Astfel, norma este compromisă şi membrii grupului negociază norme mai adecvate realităţii, care reglează comportamentele lor în situaţii concrete. Corespondentul psihologic al regulii îl reprezintă aşteptarea. Dacă, de exemplu, majoritatea şoferilor se aşteaptă ca la ora 2 noaptea cineva să treacă cu automobilul pe culoarea roşie a semaforului, aceasta este norma grupului şi nu regula oficială care interzice un astfel de act. La fel, dacă majoritatea studenţilor se aşteaptă ca atunci când, la un examen scris, profesorul supraveghetor părăseşte sala pentru câteva minute, câţiva din cei ce susţin proba să copie, înseamnă că o astfel de normă ghidează conduitele, şi nu regulamentul scris al Universităţii.

Împrejurarea în care câţiva studenţi trişează la un examen constituie prototipul situaţiilor de deviantă tolerată. Pentru noi, ea prezintă marele avantaj că implică un grup restrâns în adevăratul sens al termenului, în vreme ce în alte contexte de deviantă tolerată grupul trebuie înţeles ca grup psihologic, format prin auto-categorizarea membrilor. În

cele ce urmează, vom expune succint două studii experimentale ce au urmărit să pună în evidență condițiile care favorizează diminuarea toleranței grupului față de violarea regulilor scrise.

3. Originea normei

Una din explicațiile posibile ale amplorii deosebite a devianței în situațiile pe care le-am descris este faptul că normele nu reprezintă rezultatul unei negocieri de grup. Ele sunt modalități de a acționa într-un grup, unde au fost acceptate și legitimate de membrii acestuia și își au originea în influența reciprocă a membrilor (Napier și Gershenfeld, 1989). Thibaut și Kelley, autorii unuia din cele mai cunoscute manuale de dinamică de grup au remarcat că normele instituie control și regularitate în interacțiuni, minimizând uzul puterii personale. De aceea ele pot fi socotite ca substitute ale puterii informale (Thibaut și Kelley, 1959). Membrii grupului desfășoară comportamente ce stimulează respectarea normelor și descurajează violarea lor. Puterea grupului asupra membrilor izvorăște tocmai din participarea lor în procesul de interacțiune. Numai astfel această influență se poate spijini pe mecanismele de respingere ale grupului, cu implicații atât de grave pentru identitatea socială a deviantului.

Normele din situațiile de devianță tolerată nu dispun de o astfel de putere pentru că asupra lor nu există un consens. Consensul de grup, care înseamnă uniformitatea atitudinilor față de un obiect, nu se poate institui decât prin interacțiune. Numeroase cercetări au demonstrat că procesele de comunicare, prin excelență procese de interacțiune, contribuie la extinderea consensului. Nu mai puțin, grupul evită să stabilească pedepse cu privire la încălcarea acestor norme. Iată ce scrie un cunoscut cercetător cu privire la regulile pe care eșaloanele superioare ale organizațiilor le stabilesc pentru a reglementa în grupurile: „Un standard poate fi impus din afară (de exemplu, direcția școlii poate cere ca elevii să se îmbrace într-un anumit fel), dar astfel de standarde impuse nu devin norme până ce nu sunt acceptate ca juste și potrivite de către elevi" (Shaw, 1971, p. 247). În continuare, autorul american caută să stabilească numărul sau proporția membrilor grupului care trebuie să accepte un model de conduită astfel încât acesta să devină o normă și ajunge la concluzia că, în cazul în care norma autorității are ca partizani mai mult de jumătate din membrii grupului, ea dobândește șanse reale de a reglementa. Dar problema nu este nici pe departe atât de simplă. Devianța tolerată conceptualizează tocmai dinamicile complexe declanșate de contactul grupului cu norma autorității.

De fapt, norma aceasta nu generează un proces de conformism, ci mai curând unul de obedință: ea nu aparține grupului, ci este elaborată și susținută de autoritate cu intenția de a dirija comportamentele membrilor de grup. Că avem de-a face cu o situație de obedință o dovedește și faptul că nu există similitudine între comportamentul sursei și cel al țintei, și nici egalitate de statut între ele (Levine și Pavelchak, 1984). Contextele pe care le avem în vedere se caracterizează mai curând prin relația fiecărui membru al grupului cu autoritatea, o relație interpersonală, și nu printr-o presiune de grup în direcția respectării normei. Membrul grupului, tentat adesea să devieze, acționează în interacțiune cu instanța dispunând de putere, ceea ce nu garantează însă succesul regulii scrise. Legea sau regula oficială stabilește un consens care nu este negociat de membri, fapt care îi poate compromite influența.

Încercând să prevină transgresiunea, autoritățile sau instanțele înzestrate cu putere construiesc un discurs ce face apologia normelor. Din nefericire, aceste mesaje persuasive, care utilizează uneori apelul la frică făcând cunoscute consecințele devianței, sunt percepute mai degrabă ca formale și convenționale. În pofida campaniei autorității de promovare a normelor, reprezentarea pe care oamenii și-o fac despre autoritate nu este de natură să suscite respectul legii. Ea are ca elemente centrale exterioritatea în raport cu grupul,

arbitrarietatea şi caracterul abuziv al actelor autorităţii. Cel mai grav este că indivizii gândesc că norma care le-a fost impusă nu determină comportamentul autorităţii însăşi. Doi psihologi ai educaţiei au descris foarte exact situaţia de obedienţă în care autoritatea vrea să impună o normă fără să o respecte ea însăşi: „Copiii mai mari şi adolescenţii nu interiorizează în mod satisfăcător valorile care li se administrează într-o manieră autoritaristă dacă societatea adulţilor este organizată pe baze democratice şi egalitare. În aceste condiţii, ei se simt trataţi nedrept, victime ale unei discriminări. Nu numai că vor tinde să aibă sentimente negative faţă de disciplina autoritaristă care le este impusă, ci, de asemenea, se conformează normelor stabilite de adulţi numai sub ameninţarea cu constrângerea din exterior. Acest lucru este adevărat îndeosebi dacă adolescenţii observă că mulţi adulţi nu respectă aceste norme şi totuşi îşi iau libertatea să-i pedepsească ori de câte ori se fac vinovaţi de încălcarea acestora. De aceea, dacă adulţii predică virtutea muncii asidue, ambiţia sănătoasă, simţul responsabilităţii şi spiritul de sacrificiu, fără a practica ei înşişi aceste virtuţi în viaţa profesională, copiii tind să urmeze mai degrabă exemplele lor decât preceptele" (Ausubel şi Robinson, 1981, p. 503). Este evident că poliţia încalcă uneori regulile de circulaţie. Într-o altă situaţie-tip de devianţă tolerată, solidaritatea grupului de pasageri cu deviantul este mai accentuată când controlorul angajat de întreprinderea de transport este un tânăr de condiţie inferioară, aparţinând categoriei ce nu plăteşte de obicei biletele. În mai multe din chestionarele pe care le-am aplicat figura întrebarea: cât la sută din profesorii voştri credeţi că au copiat când erau studenţi? Subiecţii, ei înşişi studenţi, ne-au furnizat o cifră medie de 65%, ceea ce atestă reprezentarea autorităţii ca o instanţă imorală promovînd formal o normă morală. Să mai adăugăm că, într-un studiu comparativ asupra copiatului în mai multe culturi, una din cauzele stabilite de studenţi pentru această practică a constituit-o personalitatea şi comportamentul profesorului (Waugh *et al.*, 1995).

Aşadar, dacă există frecvente violări ale normei este pentru că grupul crede că autoritatea însăşi o violează. Individul percepe grupul ca pe o comunitate ce respectă aceleaşi norme, astfel încât pentru a putea ignora normele de grup, trebuie mai întâi să le fi respectat (Hollander, 1958). Se cuvine ca autoritatea care obligă la respectarea normei să creeze impresia că ea însăşi va avea de suferit dacă ar încălca-o.

Experimentul pe care l-am realizat pentru a dovedi importanţa controlului grupului în astfel de situaţii a avut la bază un plan factorial 2x2. Ca variabile independente au funcţionat instanţa care făureşte norma (grupul sau autoritatea universitară) şi atitudinea membrilor grupului faţă de normă. Principala variabilă dependentă a corespuns atitudinii subiecţilor faţă de actul de a copia sau de a nu copia. Subiecţii, împărţiţi în patru grupuri experimentale, erau informaţi despre o situaţie în care la una din facultăţile universităţii problema copiatului a constituit obiectul unor dezbateri. Prima variabilă independentă se introducea aducând la cunoştinţa subiecţilor fie că studenţii dintr-o grupă au discutat între ei această problemă, stabilind că nimeni nu are dreptul să copie la examene, fie că această decizie a fost luată de Consiliul profesorilor. În privinţa atitudinii faţă de normă, subiecţii erau informaţi, în funcţie de condiţie, fie că au existat trei studenţi care au copiat, fie că trei studenţi ar fi vrut să copie, dar n-au făcut-o. Ipotezele acestui studiu anticipau acordul subiecţilor cu actul deviant când norma aparţine autorităţii şi dezacordul lor când norma a fost stabilită de grup. În plus, s-a făcut predicţia că subiecţii îi vor condamna, chiar dacă moderat, pe cei ce n-au „trişat", confruntaţi fiind cu norma autorităţii. Analizele statistice au confirmat predicţiile de manieră satisfăcătoare.

Socotim că experimentul acesta furnizează probe în favoarea eficienţei controlului de grup în astfel de situaţii. Girul grupului înseamnă consacrarea normei ca adecvată şi puternică. Orice demers de influenţă în contextele de devianţă tolerată trebuie să pornească de la ideea că regula nu poate avea un impact real decât dacă grupul o negociază, eventual în aceeaşi formă în care a fost promovată de autoritate, şi şi-o asumă şi conferindu-i toate atributele unei norme de grup.

4. Percepţia de independenţă-interdependenţă

Un fenomen bizar, care permite devianţei lejere să se perpetueze este refuzul membrilor grupului de a admite că devianţii fac rău întregului grup şi fiecărui membru în parte. De pildă, în situaţiile de evaziune fiscală, oamenii au atitudini de indiferenţă sau chiar favorabile faţă de cei ce nesocotesc legea, considerând că prin actele lor aceştia nu le aduc nici un fel de prejudiciu. Ei percep actul deviant ca pe o confruntare între autoritate şi cel ce nu-şi plăteşte impozitele, când, de fapt, evaziunea fiscală îi afectează într-o mare măsură, chiar dacă legătura apare mediată. La fel, la examene, tolerarea deviantului poate să aibă la bază ideea că notarea se face separat, în aşa fel încât nota celui ce copie nu influenţează notele şi, în general, situaţia şcolară a celor care nu copie.

Pentru analiza acestei percepţii vom face apel la un studiu din domeniul relaţiilor între grupuri, publicat de Mummendey şi Schreiber în 1983, care a modificat radical concepţia despre favorizarea grupului de apartenenţă. Ipoteza fundamentală a cercetării a fost că amploarea favoritismului in-group depinde în mod esenţial de metodele utilizate pentru a-l măsura. Autorii au oferit subiecţilor posibilitatea de a aprecia cele două grupuri în mod complementar sau în mod separat. Metoda de apreciere complementară presupune ca un număr limitat de puncte să se împartă între in-group şi out-group. Aprecierea se face pe o singură dimensiune, cele 100 de puncte se atribuie parţial in-group-ului şi parţial out-group-ului, în aşa fel încât ceea ce pierde in-group-ul câştigă out-group-ul. Metoda nu îngăduie ca cele două grupuri să aibă performanţe bune în acelaşi timp. Ea corespunde unei interdependenţe negative a resurselor. Dimpotrivă, a doua metodă apreciază grupurile separat, utilizând aceeaşi dimensiune în cele două judecăţi. Repartiţia resurselor se face de data aceasta de manieră independentă: există un număr de puncte (o anumită cantitate de resurse) disponibilă pentru in-group şi o aceeaşi cantitate din care subiectul poate atribui cât doreşte out-group-ului. Concluzia acestui studiu a fost că discriminarea se produce numai atunci când nu există nici o altă alternativă în afara diferenţierii în raport cu out-group-ul pentru a garanta propria identitate socială pozitivă.

Credem că rezultatele acestei cercetări pot sluji la limpezirea problemelor legate de percepţia deformată a membrului grupului studenţesc, percepţie potrivit căreia cei ce copie nu afectează în nici un fel evaluarea celorlalţi. Studenţii înclinaţi să tolereze şi chiar să ia apărarea celor ce copie îşi imaginează că profesorul face o apreciere separată a performanţelor, aşa încât performanţa deviantului nu are nici o înrâurire asupra evaluarii performanţelor restului grupului. Membrul non-deviant al grupului presupune, aşadar, o independenţă a judecăţilor evaluatorului, ceea ce contribuie hotărâtor la tolerarea devianţilor. Totuşi, în majoritatea covârşitoare a cazurilor, modalitatea de apreciere a profesorului poate fi cel mai adecvat descrisă prin interdependenţa judecăţilor. Din punct de vedere pedagogic, se disting două modele de notare: notarea prin raportare la grup şi notarea individualizată. „Modelul notării prin raportare la grup se bazează pe aprecierea făcută prin comparaţia elevilor între ei sau prin raportarea rezultatelor la un anumit standard de expectanţă (...). Modelul notării individualizate se caracterizează prin încercarea de raportare a rezultatelor obţinute de elevi la alte rezultate individuale, realizate de aceiaşi elevi, în timp. Nota va măsura achiziţii educaţionale prin raportarea lor la alte achiziţii anterioare" (Cucoş, 1995, p. 109). Se cuvine să remarcăm că notarea individualizată se practică rareori în mediul universitar, unde profesorul cunoaşte mai puţin performanţele anterioare ale studenţilor. Notarea prin raportare la grup corespunde unei proceduri comparativiste, în care profesorul nu apreciază pe fiecare în mod absolut, ci alcătuieşte o ierarhie a grupei studenţeşti în funcţie de prestaţia la examenul resopectiv. Astfel, dacă la un examen cineva copie, el sau ea poate obţine o notă bună şi poate schimba ierarhia, afectându-i mai mult sau mai puţin pe toţi ceilalţi. Cei ce nu copie gândesc în termeni de independenţă a resurselor, în timp ce situaţia este tipică pentru interdependenţă.

A nota prin raportare la grup înseamnă, de fapt, a începe prin a calcula, mai întâi, o medie a tuturor celor examinaţi şi a aprecia totul în funcţie de studenţii cu performanţe

medii : cei destul de buni şi cei mai curând slabi în preajma mediei, iar cei foarte buni şi cei foarte slabi mai depărtaţi de medie (Forsyth, 1983). Această manieră de notare are darul de a promova competiţia între studenţi, căci nu se poate lua o notă mare decât dacă alţii au note mai puţin strălucite. De altminteri, universitatea, potrivit regulilor sale de funcţionare, este un sistem prin excelenţă competitiv. Competiţia se reflectă în încercările de a obţine note deosebite în dauna celorlalţi, chiar de a-i împiedica pe aceştia să atingă acelaşi scop. Deşi benefică într-o oarecare măsură (se poate dovedi foarte stimulatoare în anumite împrejurări), competiţia aduce cu sine conflicte interpersonale, stress şi lipsa încrederii reciproce (Johnson şi Johnson, 1983). De aceea studenţii înşişi preferă o structurare cooperantă a grupei sau cel puţin una individualistă – în acest ultim caz, rezultatele fiecăruia sunt independente de ale celuilalt, succesul sau eşecul unuia nu are nici un impact asupra performanţei altuia.

Scopul experimentului pe care l-am efectuat noi a fost acela de a demonstra importanţa percepţiei de independenţă-interdependenţă în devianţa tolerată. Dacă la examenele obişnuite pe care le trec studenţii în fiecare sesiune, interdependenţa negativă poate trece neobservată, la examenul de admitere ea devine foarte evidentă. Teribilul concurs de admitere a rămas în memoria fiecăruia ca situaţie de competiţie pură, în care nu poţi reuşi decât dacă ceilalţi eşuează. De aceea, prin manipularea noastră experimentală s-a introdus ca variabilă independentă tipul de examen. O altă variabilă independentă s-a referit la atitudinea autorităţii faţă de actul deviant. Textul introductiv al chestionarului ce era înmânat fiecărui subiect din cele patru grupuri experimentale descria fie desfăşurarea unui examen de an (probă scrisă), fie aceea a examenului de admitere. În două din condiţii, în care s-a indus ideea unei autorităţi permisive, cei doi profesori prezenţi nu au luat toate măsurile pentru a peveni eventualele tentative de a trişa ale studenţilor. La un moment dat, ei au părăsit împreună sala, lipsind aproape un minut, după ce mai ieşiseră o dată pe rând. Celorlalte două grupuri li se aducea la cunoştinţă că cei doi profesori-supraveghetori s-au îngrijit să ia toate măsurile ; ei s-au plimbat toată vremea prin sală, observând atent pe fiecare din cei prezenţi, şi chiar au surprins pe cineva copiind de pe o foaie pe care o avea sub teză. Cel prins a fost obligat să predea teza şi să părăsească sala. Acest text sugera, firește, o autoritate represivă. În toate condiţiile experimentului se preciza că doi studenţi (candidaţi) au reuşit să copie, consultându-şi aproape tot timpul examenului conspectele. Variabila dependentă consta în atitudinea subiecţilor faţă de cei doi devianţi. Predicţiile noastre, adeverite de analizele statistice, au fost că subiecţii se vor declara de acord cu cei ce copie la examenul ordinar, mai cu seamă când autoritatea este represivă, şi nu vor accepta actul deviant la examenul de admitere, indiferent de atitudinea autorităţii.

O trăsătură fundamentală a existenţei grupului este aceea că rezultatele fiecărui membru nu depind numai de acţiunile proprii, ci şi de acţiunile altora din grup. Experimentul de mai sus a demonstrat – e adevărat, în limitele unui lot restrâns de subiecţi – că percepţia independenţei constituie unul din elementele însemnate în tolerarea devianţei. Atitudinea tolerantă a grupului faţă de devianţi în raport cu norma autorităţii dispare atunci când membrii percep interdependenţa rezultatelor. În situaţiile în care interdependenţa devine salientă, indivizii încurajează genul de comportamente de care poate profita tot grupul sau, în orice caz, atât autorul actului cât şi alţi membri ai grupului, şi interzic comportamentele efectuate exclusiv în folosul propriu.

Grupa studenţească, asemenea colectivului de elevi, nu agreează situaţiile caracterizate de scopuri exclusive, care presupun o resursă rară, accesibilă câtorva membri sau numai unui membru. Ea preferă cooperarea în locul competiţiei promovate de instituţia de învăţământ. În contextele de examen ordinar pe care le-am evocat are loc un conflict între norma de competiţie a autorităţii şi norma de cooperare a grupului. Într-un studiu asupra diferenţelor culturale în privinţa practicii copiatului, autorii fac distincţia între sistemele de învăţământ ce pun accentul pe cooperare în obţinerea rezultatelor şi sistemele care

prețuiesc, dimpotrivă, efortul personal, arătând că acolo unde învățarea este înțeleasă ca o situație de cooperare, atitudinile anti-copiat sunt slabe, căci există tendința de a confunda cooperarea cu atitudinea favorabilă trișatului (Waugh *et al.*, 1995). Din acest punct de vedere, tolerarea copiatului la examene nu este decât o reacție *cooperantă* a grupului la organizarea competitivă a universității.

5. Concluzii

Peste tot în viața socială se întâlnesc reguli alcătuite de diverse autorități și menite să reglementeze în grupuri. Controlul social formal constituie o modalitate funciară de organizare a societății. Conceptul de deviantă tolerată se referă tocmai la maniera în care mini-sistemele sociale se arată rezistente la normele impuse din exterior. Fără îndoială, există situații când grupurile primesc favorabil anumite reguli scrise, dar acestea nu formează pentru moment obiectul nostru de interes.

Problemele declanșate de dificultatea cu care normele scrise reușesc să guverneze cu adevărat real în grupuri și să echivaleze ca impact cu normele de grup sunt numeroase. Grupurile sociale funcționează pe baza a două tipuri de norme, unele făurite în interacțiunea dintre membrii grupurilor, celelalte preluate de grupuri de la diverse organizații și instanțe de putere; acestea din urmă pot fi reguli scrise, reglementări, coduri de conduită sau legi care specifică în scris ce proceduri se cuvin adoptate în anumite situații, cum trebuie să se comporte indivizii ce ocupă anumite roluri și ce formă de pedeapsă va fi aplicată celor ce transgresează. În multe cazuri, grupul nu instituie un consens asupra normei preluate decât deformând-o. Este important să remarcăm că deviația tolerată nu reprezintă nici pe departe o deviantă de grup. Norma autorității nu generează o deviantă universală: nu toți membrii deviază și nu toți au o atitudine pozitivă față de deviantă. Grupul nu dezvoltă o contra-normă, ci o normă alternativă. Mediul grupal filtrează norma autorității și o redefinește, stabilind uneori norme de grup care reglează tolerarea deviației în raport cu norma formală. Grupa de studenți nu interzice atitudinea favorabilă față de regula oficială, aceea de a nu copia la examene; numai în condiții cu totul excepționale grupa îi condamnă pe cei ce n-au înfruntat norma autorității. Dar atitudinea mai curând negativă a grupului se exprimă prin permisivitatea față de actele deviante în raport cu această normă și prin interdicția pentru membri de a o impune în grup.

Prin conceptul de deviantă tolerată evidențiem rolul cardinal al grupului în deviația indivizilor față de regulile scrise. Norma autorității declanșează în grup un proces de negociere informală, având ca rezultat o nouă normă privitoare la același obiect, mai adecvată și cu mai multă putere asupra indivizilor. Astfel, grupul devine un factor ce perturbă vizibil respectarea normelor formale. În relația individ-autoritate, cea din urmă are un impact îndoielnic nu numai din pricina diferenței de statut și a mijloacelor represive folosite, dar și din cauză că grupul intervine în această interacțiune, oferind suport social individului în acțiunile lui de rezistență. Dacă indivizii ar evolua izolați, norma oficială ar avea mai multe șanse de a fi urmată întocmai. Dar, aplicată unui grup, norma capătă alt impact, iar deviația în raport cu ea altă conotație. Cea mai eficientă formă de rezistență în fața autorității este cea care se realizează cu complicitatea grupului.

Astfel, prin prisma fenomenului de suport social ce apare în aceste situații de obediență, deviația tolerată poate fi considerată o formă de rezistență a grupului la norma autorității. Din faptul că grupul se opune autorității, rezultă două poziții ortodoxe în raport cu norma formală: a devia sau a tolera deviația. Aceste două atitudini pot ajunge să funcționeze drept criterii de apartenență la grup.

Nu există în situațiile pe care le-am descris o anomie, ci mai degrabă un conflict între norme: între regulile scrise și normele de grup. Grupul nu tolerează deviația, nefiind vorba de o normă proprie, ci funcționează ca un mediu în interiorul căruia norma

autorităţii poate fi violată. De aceea, orice factor care face evident caracterul moral al normei autorităţii sau interdependenţa judecăţilor poate obliga grupul să preia controlul şi poate astfel contribui la schimbarea atitudinilor.

Bibliografie

Ausubel, D.P., Robinson, F.G., 1981, *Învăţarea în şcoală,* E.D.P., Bucureşti.

Becker, H.S. şi Greer, B., 1958, *Fate of idealism in medical school,* in „American Sociological Review", 23.

Boncu, Ş., Dârţu, C., 1996, „Percepţia devianţei în funcţie de abilitate", in Neculau, A. şi Ferréol, G. (coord.), *Minoritari, marginali, excluşi*, Polirom, Iaşi.

Bushway, A., Nash, W.R., 1977, *School cheating behaviour*, in „Review of Educational Research", 47, 4.

Coleman, J.S., 1960, *The adolescent subculture and academic achievement* in „American Journal of Sociology", 65.

Cucoş, C., 1996, *Pedagogie*, Polirom, Iaşi.

Festinger, L., Schachter, S. şi Back, K.W., 1950, *Social pressure in informal groups.* Harper, New York.

Forsyth, D.R., 1983, *An introduction to groups dynamics,* Brooks/Cole, Pacific Grove.

Hollander, E.P., 1958, *Conformity, status and idiosyncrasy credit*, in „Psychological Review", 65.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., 1983, „The socialisation and achievement crises: are cooperative learning experiences the solution?" in Brickman, L. (coord.), *Applied Social Psychology Annual*, (vol. IV). Sage, Beverly Hills.

Levine, J.M., Pavelchak, M.A., 1985, „Conformité et obéissance" in Moscovici, S. (coord.), *Psychologie sociale*, PUF, Paris.

Mummendey, A. şi Schreiber, H.J., 1983, *Positive social identity by discrimination against or by differentiation from outgroups,* in „European Journal of Social Psychology", 21.

Napier, R.W., Gershenfeld, M.K., 1989, *Groups. Theory and experience*, Houghton Mifflin, Boston.

Neculau, A., Zlate, M., 1983, „Clasa de elevi ca formaţiune psihosociologică", in Radu, I., Golu, P., Şchiopu, U. şi Teodorescu, S. (coord.), *Psihologia educaţiei şi dezvoltării,* Ed. Academiei Republicii Socialiste România, Bucureşti.

Newcomb, T.M., 1952, „Attitude development as a function of reference groups: the Bennington study", in Swanson, G.E., Newcomb, T.M. şi Hartley, E.L. (coord.), *Readings in social psychology*, Holt, New York.

Perez, J.A., 1996, Déviance et comportement intergroupes, manuscris, Universitatea din Valencia.

Schachter, S., 1951, *Deviation, rejection and communication,* in „Journal of Abnormal and Social Psychology", 46.

Shaw, M.E., 1971, *Group dynamics,* McGraw-Hill, New York.

Thibaut, J.W. şi Kelley, H.H., 1959, *The social psychology of groups*, Wiley, New York.

Waugh, R.F., Godfrey, J.R., Evans, E.D., Craig, D. (1995). *Measuring student's perceptions about cheating in six countries*, in „Australian Journal of Psychology", 47, 2.

Admiterea – dinamica de concurenţă – „barometru" universitar pentru prestigiul cui?

Corina ILIN, Marcel IORDACHE

Admiterea rămâne pentru fiecare generaţie un moment existenţial unic, puternic încărcat afectiv, chiar dacă pentru cei care rezolvă problemele tehnice ale acestui eveniment nu este decât rutină, oboseală şi muncă prost plătită.

În cazul în care cei implicaţi nu s-ar mai crampona de sintagma *„învăţământul gratuit"*, care este, de fapt, doar o frază lozincardă, una din multele probleme care s-ar rezolva implicit prin taxe este *aceea a admiterii la facultăţi*, cu tot cortegiul ei de situaţii delicate generatoare de profunde nemulţumiri.

Credem că şi *problema prestigiului profesorilor* din învăţământul preuniversitar şi-ar găsi o soluţie: Ştim cu toţii că respectul faţă de aceştia a scăzut simţitor în ultimii ani, cînd s-au împletit cele două situaţii:

a) pe de o parte elevii „învaţă" doar la disciplinele care îi „interesează", din care vor susţine examene de admitere la facultate, neglijând restul, având chiar o atitudine negativă faţă de profesorii care predau materii mai puţin „căutate". Evident, în lipsa unui feed-back, profesorii îşi pierd entuziasmul şi, cu anumite excepţii, scad ştacheta exigenţei lor profesionale;
b) pe de altă parte, „înfloreşte" pregătirea în particular – *meditaţiile*.

Dacă vor exista taxe şi dacă înscrierea la facultate se va face în funcţie de mediile notelor de la bacalaureat situaţia se poate îmbunătăţii.

Toate acestea sunt posibile dacă învăţăm să nu ne mai temem atunci când lumea nu mai încape în grilele noastre de evaluare.

Pentru ca o Universitate să poată fii comparabilă cu cele din Europa Ocidentală este obligatoriu să aibă următoarele direcţii de bază: studii tehnice, juridice, medicale, ştiinţe ale naturii, ştiinţe social-umaniste şi ştiinţe economice. Lipsa uneia sau a mai multor direcţii din oferta universitară generează automat migrarea candidaţilor spre domeniile de studii existente, chiar dacă ele nu corespund dorinţelor intime ale acestora.

Ce-am putea spune despre ceea ce se petrece astăzi?

Vă prezentăm în continuare *Situaţia concurenţei la admitere*, la Universitatea de Vest din Timişoara, în anii 1994, 1995 şi 1996.

Situaţia concurenţei la admitere – 1994
Universitatea de Vest din Timişoara

Nr. crt.	*Specializări*	*Număr de locuri*	*Număr de candidaţi*	*Concurenţa 1994*
1	Geografie	25	206	8.24
2	Drept	80	647	8.08
3	Psihologie	40	247	6.17
4	Filosofie	25	144	5.76

Nr. crt.	*Specializări*	*Număr de locuri*	*Număr de candidaţi*	*Concurenţa 1994*
5	Arte plastice	37	139	3,75
6	Asistenţa socială	25	90	3,60
7	Economic	530	1535	2,89
8	Sociologie	25	72	2,88
9	Ed. fiz. şi sport	40	112	2,80
10	Filologie	220	555	2,52
11	Biologie	25	57	2,28
12	Istorie	40	87	2,17
13	Artă-Actorie	7	12	1,71
14	Muzică	51	85	1,66
15	Teologie	65	103	1,58
16	Chimie	25	26	1,04
17	Matematică	235	235	1,00
18	Fizică	75	57	0,76
19	Fizică-Chimie	40	7	0,17

Situaţia concurenţei la admitere - 1995
Universitatea de Vest din Timişoara

Nr. crt.	*Specializări*	*Număr de locuri*	*Număr de candidaţi*	*Concurenţa 1995*
1	Drept	80	850	10,62
2	Psihologie	40	386	9,65
3	Geografie	25	238	9,52
4	Asistenţă socială	25	141	5,64
5	Filosofie	25	138	5,52
6	Filologie	125	664	5,31
7	Ed. fiz. şi sport	40	177	4,42
8	Arte plastice	38	157	4,13
9	Economic	525	1900	3,61
10	Istorie	40	135	3,37
11	Sociologie	25	83	3,32
12	Biologie	25	67	2,68
13	Muzică	50	109	2,18
14	Teologie	65	119	1,83
15	Artă-Actorie	12	17	1,41
16	Matematică	200	275	1,37
17	Chimie	25	28	1,12
18	Fizică	80	51	0,63
19	Fizică-Chimie	25	14	0,56

Situaţia concurenţei la admitere - 1996
Universitatea de Vest din Timişoara

Nr. crt.	*Specializări*	*Număr de locuri*	*Număr de candidaţi*	*Concurenţa 1996*
1	Psihologie	40	475	11.87
2	Drept	80	875	10.93
3	Asistenţa socială	25	211	8,44
4	Geografie	25	207	8,28
5	Filosofie	25	116	4,64
6	Arte plastice	46	189	4,10
7	Biologie	25	101	4,04
8	Filologie	290	975	3,36
9	Istorie	40	133	3,32
10	Sociologie	25	79	3,16
11	Teologie	50	146	2,92
12	Ed. fiz. şi sport	50	138	2,76
13	Economie	525	1436	2,73
14	Chimie	25	42	1,68
15	Muzică	42	69	1,64
16	Matematică	220	333	1,51
17	Artă-Actorie	10	15	1,50
18	Fizică	105	146	1,39
19	Fizică-Chimie	0	0	0,00

Analiza noastră relevă faptul că în topul preferinţelor candidaţilor la admitere pe ultimii trei ani sunt regăsite aceleaşi specializări, diferind în fiecare an doar ordinea acestora. Specializările (aranjate în ordine alfabetică) sunt:

- arte plastice;
- asistenţă socială;
- drept;
- filosofie;
- geografie;
- psihologie.

Majoritatea aparţin ştiinţelor social-umaniste. Se observă o deplasare a interesului candidaţilor dinspre ştiinţele exacte, spre ştiinţele social-umaniste.

Date fiind condiţiile de pînă în 1990, cînd oferta de specializări universitare era mult mai restrînsă, este explicabilă ascensiunea în ultimii trei ani a ştiinţelor social-umaniste, şi ponderea mare pe care o reprezintă în sfera de interes a tinerilor.

Ca orice fenomen cu resorturi subiective, această ascensiune nu poate fi explicată printr-o singură cauză, de exemplu absenţa acestor specializări din oferta educativă a ultimilor ani (20 de ani în cazul Psihologiei). Astfel, ca posibile cauze, noi am mai identificat următoarele:

- numărul foarte redus de locuri din ultimii ani pentru Geografie şi Drept şi dificultatea cu care se intra la aceste specializări;
- caracterul de noutate şi actualitate, mai ales pentru Psihologie şi Drept;
- posibilităţi reale de afirmare profesională apărute după 1990 pentru cei pregătiţi la aceste specializări.

Surprinzătoare poate apărea poziţia de lider pentru anul 1993 a specializării Geografie. Ne explicăm acest lucru prin:

- posibilităţile tentante pe care le oferă: activităţi de turism internaţional;
- perceperea examenului de admitere ca fiind „foarte uşor", reducându-se la memorarea şi redarea a doar două manuale.

Faptul că Dreptul este calea spre o meserie puternic validată social şi faptul că prestigiul ţine de poziţia socială, dar mai ales materială a celor care practică, poate fi o altă explicaţie a ascensiunii acestei specializări.

Nu neglijăm nici faptul că la 17-18 ani, adolescenţa, cu întregul său cortegiu de sensibilitate şi idealuri, creează tinerilor speranţa unei lumi „mai bune" sau pe care fiecare dintre noi poate „să o facă mai bună". De ceea „dreptatea", „adevărul", „justiţia" nu sunt pentru adolescenţi cuvinte de propagandă, ci o nevoie reală, autentică şi o speranţă. Poate şi datorită particularităţilor de personalitate datorate vârstei, admiterea la „Drept" este pentru tineri o încercare de realizare a propriilor idealuri.

În ceea ce priveşte Psihologia, aceasta este „la modă", şi deci „se poartă", atît pentru că a fost interzisă, cît şi datorită rezonanţei şi impactului pe care îl realizează în faţa oamenilor obişnuiţi.

Candidaţii de la acest profil nu ştiu exact ce înseamnă psihologia, dar, în lipsa informaţiilor, pot să-şi imagineze aproape orice. În necunoscut, proiecţia propriilor dorinţe şi nevoi se face mult mai uşor.

O parte însemnată a celor care vin la Psihologie doresc, în cel mai fericit caz, să-şi completeze cunoştiinţele despre sine sau să-şi îmbunătăţească relaţiile interpersonale, iar, în cel mai rău caz, sunt cei care *au nevoie de psiholog* şi care, nicidecum, nu vor deveni psiholog.

Ascensiunea specializării „asistenţă socială" are loc în contextul în care se mediatizează intens profesiunea de asistent social, existând numeroase programe sponzorizate de Occident pentru asistenţi sociali, dar şi datorită concurenţei foarte ridicate la profilul Psihologie. Fiind aceleaşi discipline la examenul de admitere, o parte dintre candidaţii mai puţin încrezători în propriile forţe migrează la „Asistenţă socială", cu speranţa unui examen mai uşor, dar cu perspectiva unei meserii asemănătoare.

Ne rezervăm, în final, un scurt comentariu asupra „acestei generaţii" care se află în preţiosul moment al *alegerii* profesiunii.

Acceptând istoria ca pe o succesiune continuă de generaţii care se completează în diversitate sau chiar în opoziţie, putem stabili importanţa fiecăreia şi normaliza, din punctul de vedere al ansamblului, imaginea fals ierarhică a acestora.

Fragmentarea pe generaţii, pe intervale limitate de timp, raportabile la durata existenţei omului ca individ (nu ca specie) face posibilă nu numai analiza din aproape în aproape a istoricităţii, a dinamicii ei, ci şi previziunea imediată, din mers, a menirii generaţiei ce urmează să atingă maturitatea, chiar conştientizarea rolului propriei generaţii în concordanţă cu tendinţele obiective de dezvoltare umană.

Înţelegând acest lucru, vom putea îndepărta atât de mult folosita expresie „generaţie de sacrificiu" pe care şi-o însuşeşte pe rând fiecare generaţie ce se priveşte în continuitate liniară cu cele anterioare, mai ales când este pusă în faţa unei cât de mici transformări, pe care totuşi şi-o doreşte.

Situaţia aceasta dovedeşte o prea rapidă schimbare de paradigmă socială prin repetarea istoriei româneşti, care niciodată n-a avut vreme să-şi desăvârşească o orânduire, să atingă deplina maturitate într-o etapă de dezvoltare (exceptând poate maturitatea mizeriei comuniste).

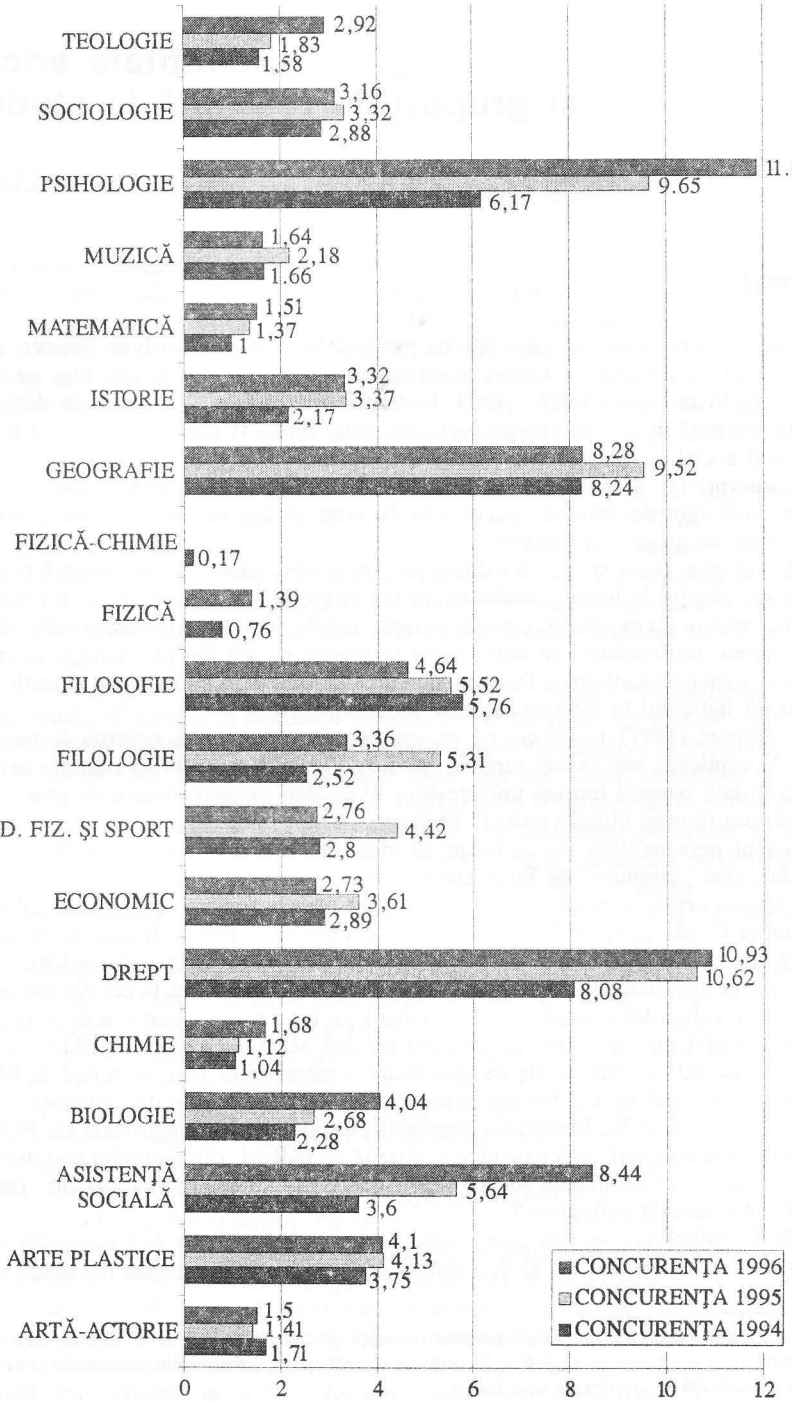
Este vorba despre declinul vieţii spirituale prin rătăcirea, ambiguizarea, neglijarea adevărurilor ei, înlocuirea vieţuirii culturale tradiţionale sau moderne cu cea în mare parte laică şi dominată de economic?

Ce-am putea spune despre ce se petrece astăzi?

Şansa de a trăi într-o vreme în care există numai cei care acţionează ar trebui să-i oblige pe tineri, implicit pe candidaţii la studenţie să-şi asume libertatea de a acţiona pozitiv prin exemplaritatea existenţei lor, echilibrată şi pasionată, spărgând cercul vicios al neputinţei şi al fricii.

Opţiunile tinerilor sunt evidenţa timpului pe care îl trăiesc.

Noi vom încerca să le înţelegem şi să le facem faţă (tehnic, informaţional, ştiinţific, moral), dar mai ales să ne sincronizăm tuturor acestor evidenţe.



Identitate socială şi grupuri de referinţă la studenţi

Ovidiu LUNGU

Rezumat

Pornind de la teoria distinctivităţii optime propusă în 1991 de Marilynn Brewer, studiul de faţă încearcă o detaliere a acestei teorii în sensul precizării punctului ales de individ pentru distinctivitatea sa socială optimă. Ipoteza studiului este că alegerea va depinde de grupul de referinţă în care se găseşte persoana, grup care - la rândul său - poate fi impus de contextul social. În acest sens, rezultatele obţinute oferă o altă perspectivă şi posibilitate de interpretare a modelului propus de Brewer, lansând şi ipoteza existenţei unor diferenţe motivaţionale privind apartenenţa la grup în funcţie de structura contextului social (număr de grupuri şi indivizi).

Dacă v-aş cere să-mi spuneţi o calitate pe care o aveţi numai dumneavoastră şi pe care nu o mai are nimeni în lume probabil că aţi fi pus într-o mare încurcătură. Nu numai că o astfel de calitate nu există (exceptând, desigur, combinaţia dvs. cromozomială), dar veţi constata, poate surprinzător, ce multe aveţi în comun cu cei din jur. Relaţia dintre Eu[1] (individ) şi societate (ceilalţi) a fascinat mereu psihologii care au încercat să explice cum funcţionează individul în diferite contexte sociale.

Deşi Allport (1991) menţiona că putem descrie o persoană raportându-ne la trei niveluri de explicaţie sau la trei serii de norme: „Fiecare om este în anumite privinţe: a) ca toţi ceilalţi oameni (norme universale); b) ca unii oameni (norme de grup); c) ca nici un alt om (norme idiosincratice)" (Allport, 1991, p. 25), nici până astăzi psihologii din domeniul personalităţii nu au reuşit să identifice clar care este acea parte unică a individului, acel „sâmbure" de Eu prezent numai şi numai în acel individ.

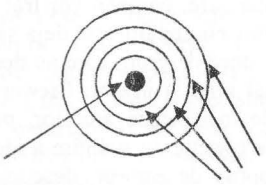
Vom începe prin a ne pune aceeaşi întrebare pe care şi-au pus-o şi J. Turner, P. Oakes, S. Haslam şi C. McGarty (1994): *Există un EU colectiv ?* Prin noţiunea de Eu colectiv nu ne referim la acel EU public, în sensul în care cineva este perceput de ceilalţi, ci la un EU interior, ce cuprinde aspectele prin care individul se raportează la cei din jur, aspecte ce sunt opuse calităţilor considerate de persoană ca fiind unice, specifice doar ei însăşi.

Teoriile americane ale auto-categorizării rezolvă această problemă a EU-lui colectiv considerând că există două nivele de clasificare a categoriilor care se referă la EU: un nivel personal şi unul social, fiecare corespunzând unui anume tip de identitate - personală şi, respectiv, socială. Identitatea personală cuprinde acele categorizări ale EU-lui ce se referă la caracteristicile unice pe care le posedă un individ, caracteristici ce-l deosebesc de alte persoane, iar identitatea socială - la caracteristicile comune cu ceilalţi. Dar oare este suficientă această delimitare ?

Teoria în psihologia socială care, poate pentru prima dată, a fost acceptată atât de psihologii sociali europeni, cât şi de confraţii lor americani este teoria identităţii sociale

1. În acest studiu, termenul de „Eu" nu are conotaţii psihanalitice, ci se referă la termenul de concept-de-sine, aşa cum este el definit în cogniţia socială, adică informaţiile, atitudinile şi credinţele pe care o persoană le are despre sine însăşi.

propusă în 1986 de H. Tajfel, J. Turner şi colegii lor de la Universitatea din Bristol, Marea Britanie. Figura de mai jos reflectă sumar esenţa teoriei identităţii sociale (după Brewer, 1991):



Identitate personală **Identităţi sociale**

Cercurile concentrice reprezintă Eu-l la diverse niveluri de incluziune socială, în diferite domenii. *Identitatea personală* (cercul mic din centrul figurii) este acea parte foarte individualizată a Eu-lui ce include acele calităţi unice ale persoanei şi care o face să fie diferită de oricare alta, în majoritatea contextelor sociale. Identităţile sociale (cercurile mai mari, concentrice) reprezintă categorizări ale Eu-lui în diferite contexte sau unităţi sociale, care conduc, într-un fel, la depersonalizarea persoanei, adică la situaţiile în care *eu* devine *noi* (Brewer, 1991). Avem astfel de-a face cu mai multe niveluri ale identităţii sociale.

Faptul că cercurile sunt reprezentate concentric este extrem de important pentru modelul teoretic al identităţii sociale sugerând, de fapt, ideea că identitatea socială este dependentă de contextul în care se găseşte individul. Astfel, la oricare nivel de categorizare ne-am situa (mai aproape sau mai departe de identitatea personală), cercul imediat următor, mai mare, va reprezenta cadrul de referinţă pentru identitatea socială din acel context. Să urmărim un exemplu ce ilustrează modul în care identitatea socială şi personală depind de context.

Să ne imaginăm o persoană, student în anul III la Psihologie. Să analizăm identităţile sale personale şi sociale în domeniul ocupaţional al acesteia. La nivelul identităţii sale personale găsim *calităţile unice ale persoanei respective ca student la Psihologie, în anul III, la secţia de profil a Universităţii „Al.I. Cuza" din Iaşi*. Deci, identitatea personală va include acele calităţi şi informaţii despre individ care îl disting de toţi ceilalţi în acest domeniu. Identitatea socială cea mai „apropiată" de identitatea personală amintită mai sus (reprezentată grafic prin primul cerc concentric ce îl înconjoară pe cel din centru) este aceea a *colegilor de an, studenţi la Psihologie la aceeaşi secţie*. Deci identitatea personală este pusă în contrast cu identitatea socială cea mai apropiată, astfel că una fără alta nu ar avea sens.

Dacă ne deplasăm la următorul nivel al identităţii sociale a persoanei respective vom găsi că cercul concentric următor (identitatea socială care o include pe cea menţionată anterior) este reprezentat de categoria *student la Psihologie la Universitatea „Al.I. Cuza" indiferent de anul de studiu*. În acest fel, identitatea personală va include identitatea socială anterioară (colegii din acelaşi an de studiu), iar identitatea socială de referinţă va fi dată acum de totalitatea studenţilor de la celelalte secţii ale universităţii. Cu alte cuvinte, persoana respectivă şi colegii săi au devenit un fel de entităţi interschimbabile ale unei unităţi. La fel putem continua cu menţionarea identităţilor personale şi a celor sociale corespunzătoare până când vom ajunge la un nivel foarte general, acela de fiinţă umană (ultimul cerc din exterior). Observăm din acest model teoretic că: 1) identitatea socială şi cea personală sunt puse în contrast una cu cealaltă în definirea unei persoane şi 2) în funcţie de context, identitatea (personală şi socială) se extinde sau se restrânge.

Concluzia principală ce se desprinde din modelul lui Brewer este aceea că indivizii sunt supuşi unor forţe antagoniste, de obicei motivaţionale, atunci când aceştia se autodefinesc: 1) nevoia sau trebuinţa de a fi unici (corespunzătoare identităţii personale) şi 2) nevoia sau trebuinţa de a fi la fel sau asemănători cu ceilalţi. Consecinţele ce se

desprind din existenţa acestor procese antagoniste sunt multiple. Dintre ele amintim doar două: a) în grupuri mici oamenii vor trăi nevoia de a fi asemănători cu cei din jur, întrucât grupul fiind mic, trebuinţa de a fi unic este satisfăcută; b) în grupurile foarte mari, unde toată lumea este asemănătoare, oamenii vor trăi mai mult nevoia de a fi unici, deoarece trebuinţa de a fi asemănător cu ceilalţi este deja satisfăcută. Aceste fapte sunt în concordanţă cu studiile privind coeziunea de grup, care au demonstrat că aceasta este cu atât mai mare cu cât grupurile sunt mai mici şi invers. Brewer a numit punctul de echilibru între cele două forţe motivaţionale menţionate anterior *punct de distinctivitate optimă (optimal distinctiveness)*. Acesta este punctul de stabilire a identităţilor sociale şi personale.

Analizând mai atent teoria propusă de Brewer, descoperim că lucrurile, în realitate, par să nu fie aşa de simple pe cât le-a imaginat autoarea. Inevitabil, din analiza mai amănunţită a consecinţelor şi a situaţiilor sociale posibile în care se poate găsi o persoană, apar destule întrebări. Ce se întâmplă în cazul în care individul se află într-un context social unde există mai mult de două grupuri ce pot fi folosite în categorizare? Oare acest punct de distinctivitate optimă depinde numai de mărimea grupurilor implicate în contextul social? Este cunoscut faptul că identitatea socială sau nevoia de apartenenţă la un grup sunt determinate de o varietate de motive. Tipul acestor motive (alese de persoană sau impuse din exterior) influenţează cu ceva punctul de distinctivitate optimă?

Acestea sunt întrebările la care încearcă să găsească un răspuns studiul de faţă.

Metoda

La experiment au luat parte 27 persoane, studenţi în anul II la secţia de psihologie, Facultatea de Filosofie, Universitatea „Al.I. Cuza" din Iaşi. Participanţii au fost examinaţi (utilizând probe hârtie-creion) timp de aproximativ 10-15 minute în timpul unui curs.

Subiecţilor li s-a explicat iniţial că ceea ce urmează face parte dintr-o procedură de pre-testare şi că experimentatorul doreşte să cunoască câteva informaţii privind contextul social în care aceştia trăiesc, în special cel studenţesc. Studenţii au avut de efectuat cinci sarcini:

- să povestească o situaţie socială tipică; subiecţii s-au aflat în una din cele 3 condiţii experimentale: *la curs, la discotecă, la grevă* (aceasta a fost şi variabila independentă a studiului);
- să se autodescrie (am utilizat cinci întrebări „Cine eşti tu?");
- să estimeze numărul de grupuri cu care vin zilnic în contact şi numărul membrilor acestora (variabilă dependentă);
- să estimeze numărul de grupuri din care fac parte şi numărul de membrii ai acestora (variabilă dependentă);
- să enumere cel puţin 4 motive care stau la baza apartenenţei lor la grupurile anterior menţionate (variabilă dependentă).

După aplicarea probelor li s-a mulţumit participanţilor şi le-a fost dezvăluit scopul real al experimentului.

Rezultate

Cu excepţia povestirii situaţiei sociale, a autodescrierii şi a enumerării motivelor de apartenenţă, celelalte date obţinute de la participanţi au fost de tip numeric. Lungimea povestirii a fost cuantificată prin estimarea, în mod independent, de către două persoane ce nu cunoşteau manipularea experimentală a numărului de rânduri scrise pe foaia de răspuns (formatul acestor rânduri a fost identic pentru toţi participanţii). Rezultatele

finale reflectă media estimărilor acestor două persoane. Apoi, cele două persoane au estimat gradul de generalitate sau specificitate (pe o scală de la 1 la 5) a autodescrierii. Aceeaşi „judecători" independenţi au estimat şi tipul motivelor enumerate de către participanţi, anume dacă erau motive alese de bună voie de către subiecţi (ex. „Fac parte din grupul colegilor de grupă pentru că aşa doresc, îmi plac etc.") sau dacă erau motive prescrise, impuse subiecţilor de condiţiile externe (ex. „Fac parte din grupul colegilor de grupă pentru că aşa trebuie, am dat la Psihologie, sunt nevoit etc."). S-a acordat nota 1 pentru motivele prescrise şi 2, pentru motivele alese. La fel, rezultatele finale au constituit media estimărilor celor doi „judecători" independenţi.

Tabelul de mai jos cuprinde rezultatele obţinute în cursul studiului (medii), în paranteze – deviaţia standard, unde este cazul. Mediile ce posedă litere diferite în subsol diferă semnificativ între ele ($p \leq 0,05$), iar cele ce nu au litere sau acestea sunt asemănătoare nu sunt diferite semnificativ:

Variabilele dependente	*Variabila independentă*		
	„la curs" (11 subiecţi)	*„la discotecă" (11 subiecţi)*	*„la grevă" (5 subiecţi)*
tipul autodescrierii	1,50a	1,00b	1,00b
lungimea povestirii	6,92	6,18	5,25
nr. grupuri întâlnite zilnic	3,00a	4,09b	2,75a
nr. membrilor de grup întâlniţi zilnic	16,24 (9,10)	11,93 (7,02)	13,65 (3,33)
nr. grupuri de apartenenţă	2,75	2,73	2,50
nr. membrilor în grupurile de apartenenţă	45,11	32,73	41,75
motivele de apartenenţă	1,58a (,51)	1,18b (,40)	1,25 (,50)

Rezultatele au fost prelucrate folosind în principal metoda ANOVA, analiza de varianţă simplă factorială pentru fiecare variabilă dependentă în fiecare condiţie experimentală („la curs", „la disco", „la grevă").

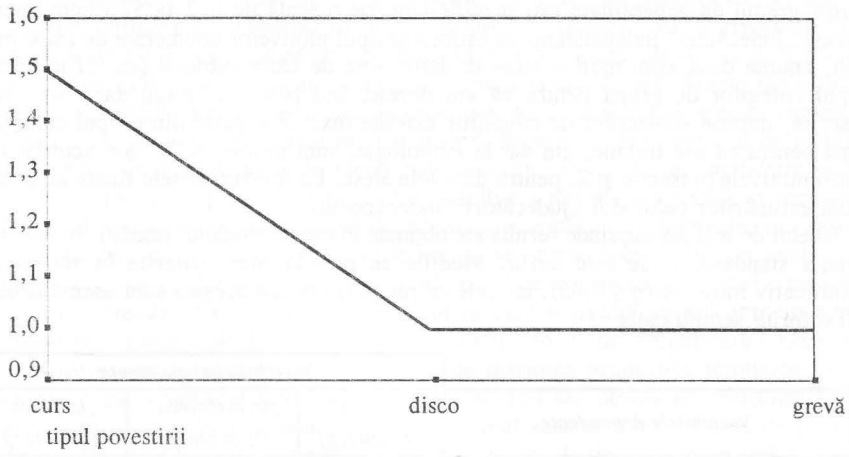
Diferenţe puternic semnificative s-au obţinut doar la variabilele dependente: tipul autodescrierii, numărul de grupuri întâlnite zilnic şi tipul motivelor de apartenenţă, după cum se poate observa şi din tabel.

Interpretarea rezultatelor

Observăm că, acolo unde sunt semnificative, diferenţele dintre medii şi analiza de varianţă indică efectele manipulării experimentale.

Să analizăm pe rând rezultatele obţinute.

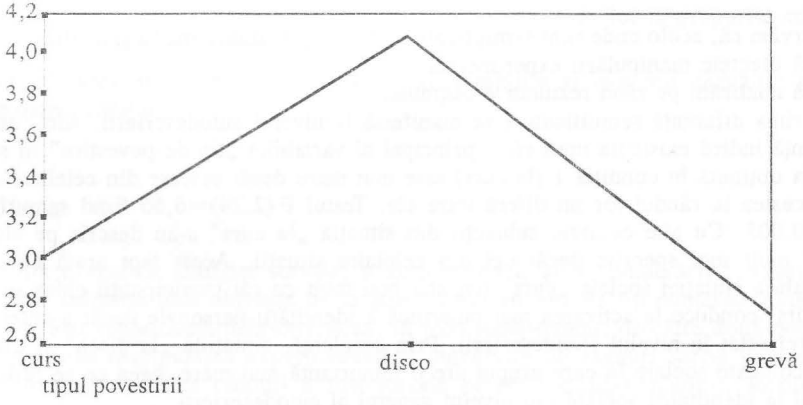
Prima diferenţă semnificativă se manifestă la nivelul autodescrierii. Aici, analiza de varianţă indică existenţa unui efect principal al variabilei „tip de povestire" în sensul că media obţinută în condiţia 1 (la curs) este mai mare decât oricare din celelalte condiţii, iar acestea la rândul lor nu diferă între ele. Testul $F(2,24)=6,66$ fiind semnificativ la $p < 0,005$. Cu alte cuvinte, subiecţii din situaţia „la curs" s-au descris pe sine la un nivel mult mai specific decât cei din celelalte situaţii. Acest fapt arată că activarea mentală a situaţiei sociale „curs" (cu atât mai mult cu cât participanţii chiar se aflau la un curs) conduce la activarea mai puternică a identităţii personale decât a celei sociale, fapt reflectat în nivelul autodescrierii. Prin excelenţă, situaţiile „la disco" şi „la grevă" sunt contexte sociale în care grupul are o importanţă mai mare, ceea ce se reflectă prin apelul la identitatea socială sau nivelul general al autodescrierii.

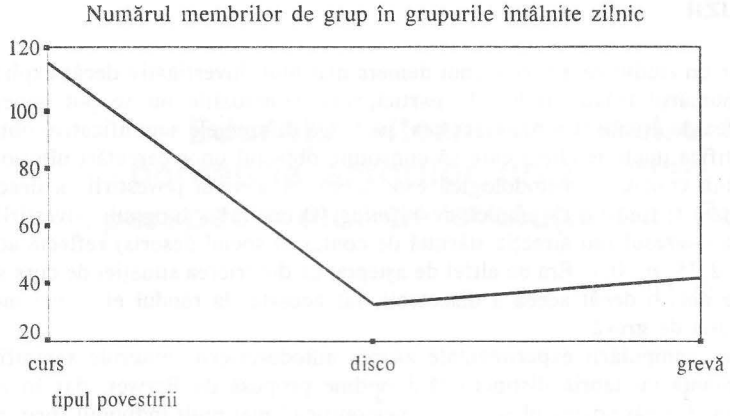


Tipul autodescrierii la cele trei grupe
(0="general", 1="specific")

O altă variabilă dependentă influenţată semnificativ de metoda de *priming* folosită este aceea a estimării numărului de grupuri întâlnite în mod obişnuit în viaţa de zi cu zi. Testul F (2,24)=2,99 este semnificativ la un prag p=0,07. Chiar dacă nu este la fel de puternic semnificativ ca efectul asupra autodescrierii, putem vorbi de un efect asupra estimării grupurilor şi a numărului de membri care le compun. Urmărind graficele de mai jos, se observă că există şi o corelaţie inversă între estimarea numărului de grupuri şi aceea a numărului membrilor ce fac parte din el. Astfel, cu cât subiecţii menţionează mai multe grupuri, cu atât vor considera că ele sunt alcătuite din mai puţini membri, pe când, atunci când menţionează mai puţine grupuri, ei au tendinţa de a supraestima numărul de membri componenţi.

Numărul grupurilor întâlnite zilnic

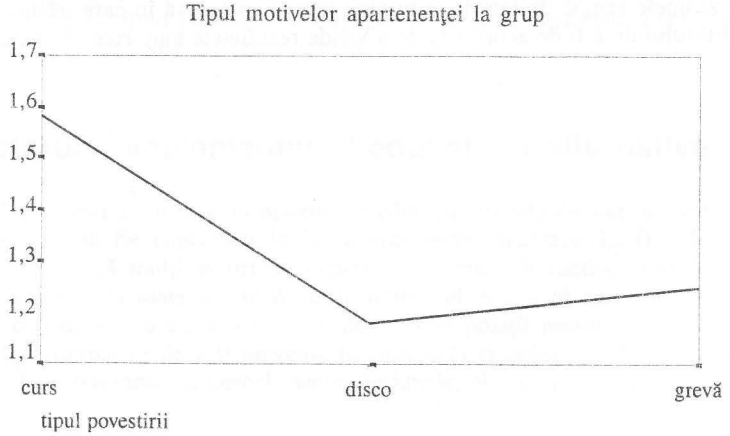




Acest rezultat, chiar dacă nu în totalitate semnificativ, îndreptăţeşte emiterea unei ipoteze ce se doreşte o completare la teoria distinctivităţii optime a lui M. Brewer. Astfel, atunci când individul se raportează la contexte sociale mai complexe, ce includ mai multe grupuri (mai mult de două, numărul de grupuri folosit uzual în experimente), se pare că există şi un punct optim ce priveşte numai identităţile sociale ale persoanei. Cu cât aceasta se găseşte înconjurată de mai multe grupuri (ex. la discotecă, la grevă), cu atât există tendinţa de a le subestima numărul de membri, iar cu cât individul se găseşte în grupuri mai restrânse (ex. la curs), cu atât mai mult se manifestă tendinţa de supraestimare a numărului de membri.

Ipoteza de mai sus pare a fi susţinută şi de rezultatele sau tendinţele (e drept, slab semnificative sau chiar nesemnificative) obţinute la estimarea grupurilor de apartenenţă şi a membrilor acestora. Totuşi faptul că nu există diferenţe în exprimarea apartenenţei la grup în cadrul celor trei condiţii experimentale poate indica şi faptul că dualismul identitate personală--socială nu se poate „extinde" la infinit, ci este limitat la un număr finit de grupuri, în medie 2-4.

În fine, ultimul rezultat interesant al studiului este acela referitor la tipul de motive de apartenenţă la grup. Testul $F(2,24)=2,25$ este semnificativ la un prag de $p=0,1$. Cu toate că este un rezultat foarte slab semnificativ (poate şi din cauza numărului relativ mic de subiecţi din studiu, mai ales din condiţia 3), tendinţa ilustrată de acesta este interesantă, iar direcţia ei merită a fi studiată într-un studiu ulterior. Astfel, cu cât numărul de grupuri din contextul social este în creştere, cu atât apartenenţa la acestea este percepută ca fiind determinată extern (motive prescrise), în timp ce în contexte sociale ce au grupuri puţine, motivele de apartenenţă la acestea sunt percepute ca fiind preponderent alese de către individ. Graficul de mai jos ilustrează tendinţa şi poate fi pus în legătură cu cele anterioare, care descriu contextul social.



Concluzii

Fiind doar un studiu ce a servit unui demers mai mult investigativ decât explicativ şi dat fiind şi numărul relativ redus de participanţi, concluziile nu se pot generaliza fără posibilitatea de eroare. Cu toate acestea, pe lângă diferenţele semnificative obţinute avem cum identifica unele tendinţe care să constituie obiectul unor cercetări ulterioare.

O primă concluzie metodologică este aceea că metoda povestirii, a descrierii unei situaţii poate fi folosită ca tehnică de *priming*. O analiză a lungimii povestirii (ce poate reprezenta interesul sau atracţia stârnită de contextul social descris) reflectă acest lucru ; $F(2,24)=2,25$, $p=0,1$. Era de altfel de aşteptat ca descrierea situaţiei de curs să cuprindă mai multe detalii decât aceea a discotecii, iar aceasta, la rândul ei - mai multe detalii decât situaţia de grevă.

Efectul manipulării experimentale asupra autodescrierii (puternic semnificativ) este în concordanţă cu teoria distinctivităţii optime propusă de Brewer, dar în accepţiunea dată de noi. Cu cât contextul social „depersonifică" mai mult individul (prin numărul de persoane sau grupuri conţinute), cu atât se va modifica şi identitatea personală a individului. Atunci când individul se raportează la multe grupuri şi indivizi, el trebuie să folosească elemente mult mai generale în cadrul identităţii personale, tocmai pentru a se putea compara cu un context social atât de vast. Când numărul de grupuri sau indivizi este mic, identitatea personală va cuprinde mai multe elemente specifice, tocmai pentru că nivelul de raportare (cercurile concentrice ce reprezintă identităţile sociale ; a se vedea figura ce descrie modelul lui Brewer) este mai apropiat de cel al identităţii personale.

Deşi exprimată de rezultatele noastre ca fiind doar o tendinţă (deci neconfirmată în totalitate statistic), limitarea identităţii personale-sociale la doar câteva grupuri (în medie între 2 şi 4) ridică problema definirii mai clare a conceptelor de identitate personală şi identitate socială. Simpla categorizare sau apartenenţă la un grup pot să nu fie îndeajuns. Or, atunci când contextul social devine prea complex, nivelul la care se defineşte identitatea devine şi el prea general.

În fine, o ultimă concluzie priveşte percepţia motivelor de apartenenţă la grup (îndeosebi a celor ce servesc la stabilirea identităţii). Rezultatele obţinute îndreptăţesc emiterea ipotezei că motivele pentru care cineva se poate considera ca aparţinând unui grup sunt dependente de structura contextului social în care se găseşte grupul (sau grupurile) respectiv. Cu alte cuvinte, condiţionarea apartenenţei la grup pare a fi internă (atunci când sunt puţine grupuri sau indivizi în contextul social) sau externă (în cazul unor grupuri numeroase). Această condiţionare poate să explice de ce anumite fenomene de masă (influenţa, persuasiunea) par a se propaga mai bine în rândul grupurilor sau mulţimilor mari decât în al celor mici.

Ca orice studiu din domeniul social, şi acesta de faţă oferă unele răspunsuri, perspective, dar ridică şi unele semne de întrebare privind lumea complexă în care trăim. Rămâne în sarcina cititorului de a fi de acord sau de a valida rezultatele empirice obţinute în studiile sociale.

Educaţia alternativă pentru tineret: percepţia actorilor universitari asupra perspectivelor de evoluţie din România

Dorin NASTAS

Educaţii alternative – discuţia unui concept

Sintagma *educaţii alternative* este relativ rar întâlnită în literatura de specialitate, poate şi din cauza definirii ei, oarecum imprecise: educaţia alternativă subsumează la nivelul fiecărei ţări toate formele educaţionale situate în afara sistemului de învăţământ obişnuit.

Fiind o definiţie prin excludere, ea prezintă câteva dezavantaje, şi în primul rând dificultatea de a trasa limite precise. Astfel, dacă prin expresia *obişnuit* se înţelege „oficial", „de stat", rezultă că orice formă de educaţie care a fost inclusă aici iese automat din domeniul educaţiilor alternative. De asemeni, pe măsura încetăţenirii unei anumite forme de educaţie, aceasta poate aluneca din sfera „a-normalului", a „alternativului" în cea a „obişnuitului".

Deficienţa principală a conceptului de educaţii alternative vine din lipsa de omogenitate internă. Sunt incluse aici atât metode educaţionale, cât şi cazuri particulare sau chiar sisteme educaţionale întregi. O încercare de structurare a educaţiilor alternative ar trebui să pornească de la elemente tratate în mod diferit, alternativ. Astfel, putem distinge:

1. forme în care elementul distinctiv este *populaţia* ţintă, *educatul*, având ca reprezentant principal educaţia pentru adulţi;
2. forme în care elementul distinctiv îl constituie *metodele* pedagogice utilizate – variatele metode nonformale;
3. forme în care elementul distinctiv îl reprezintă *conţinuturile* educaţiei, iar aici numărul lor este la fel de mare ca şi aspectele importante ale formării neinfluenţate de învăţământul clasic.

Din păcate, nici această clasificare nu este lipsită de echivoc: tipurile propuse se pot suprapune parţial, fiind posibilă, de exemplu, realizarea unei clase pentru adulţi în care să fie deprinsă, prin metode active, creativitatea.

Caracterul complementar al educaţiilor alternative

Deşi definite prin antiteză şi în opoziţe cu educaţia oficială de stat, educaţiile alternative pot şi trebuie să fie concepute în ideea unei complementarietăţi faţă de aceasta. Este cunoscut faptul că mulţi autori de metode şi sisteme alternative consideră că există o incompatibilitate la toate nivelurile între domeniul oficial al educaţiei şi cel alternativ. Credem că este aici o exagerare şi rezultatul unei poziţii neconstructive. În fond, şansa educaţiilor alternative de a fi prezente în conştiinţa şi opinia publică nu doar în calitate de elaborări interesante şi, uneori, neconvenţionale, ci şi ca piste suplimentare de formare

şi dezvoltare a personalităţii este direct legată de masura în care se vor integra unui program unitar de instruire şi învăţământ. El nu trebuie să fie de natură a unifica şi depersonaliza domeniul alternativ într-o manieră similară coerenţei riguroase ce se impune în domeniul oficial, ci să încerce o armonizare între acestea două. Diversitatea educaţiilor alternative poate fi pusă în corelaţie cu sistemul oficial într-o manieră non-directivă: subiectul actului de instruire şi educaţie trebuie sa fie familiarizat în cadrul sistemului oficial cu oportunităţile complementare pe care le oferă domeniul educaţiilor alternative.

Analizând clasificarea educaţiilor alternative în funcţie de elementul alternativ definitoriu, credem că cea mai mare şansă de integrare o prezintă acele forme de educaţii alternative care manifestă *alternative de conţinut*. Într-adevăr, în măsura în care metodele educative şi populaţia ţintă nu sunt semnificativ diferite de metodele utilizate şi, respectiv, de populaţia vizată în cadrul sistemului oficial, educaţiile alternative apar sub aspectul conţinutului în mod direct complementare sistemului de bază.

Educaţia alternativă a tinerilor

În literatura de specialitate consacrată problematicii educaţiilor alternative, o atenţie maximă se acordă conţinuturilor şi direcţiilor rezervate beneficiarilor clasici ai sistemelor educaţionale – tinerilor. Astfel, pornind de la rezultatele cercetarilor şi studiilor efectuate în străinătate, Rădulescu (1996) identifica o serie de domenii şi conţinuturi prioritare ale educaţiilor alternative la nivelul tinerei generaţii.

Educaţia alternativă, în general, şi cea a tinerei generaţii, în special, se află abia la începuturi în România. Ca oricare altă inovaţie în câmpul social, această nouă realitate a declanşat un proces activ şi intens de discuţii, prezent şi semnificativ în special în rândul actorilor câmpului educaţional. Educatorii şi beneficiarii câmpului educaţional reprezintă cele două grupuri principale care astăzi sunt în mod direct şi activ antrenate într-un proces de elaborare a unei reprezentări sociale cu referire la educaţiile alternative; în acest sens, obiectul social întruneşte condiţiile necesare pentru a constitui un obiect de reprezentare (Moliner, 1995; a se consulta şi Moscovici, 1994; Neculau, 1996). Se încearcă, deopotrivă, definirea conţinuturilor şi formelor specifice, a locului educaţiilor alternative în sistemul educaţional românesc aflat în tranziţie, cât şi a mijloacelor şi condiţiilor necesare pentru evoluţia acestora. Pentru a realiza o radiografiere a proceselor amintite, Centrul de Studii şi Cercetări pentru Probleme de Tineret a iniţiat un program de cercetare intitulat „Sisteme alternative de formare a tineretului". Autorii au participat cu o serie de cercetari în scopul „diagnosticării" stării actuale şi al evaluării perspectivelor de dezvoltare pentru domeniul educaţiei alternative a tinerei generaţii. În continuare, vom prezenta o serie de date pe care le-am preluat în din cadrul seriei de investigaţii realizate.

Design-ul cercetarii

În scopul precizării stării actuale a educaţiilor alternative din România şi al evaluarii perspectivelor dezvoltării acestora au fost realizate o serie de întâlniri *focus-group* cu experţi din domeniul educaţiei formale şi alternative. Aceste întâlniri au fost organizate în centrele universitare Bucureşti, Iaşi, Cluj, Timişoara şi Craiova pe parcursul lunii octombrie, 1996. La şedintele *focus-group* au participat în total 51 experţi: profesori de liceu, cadre didactice universitare şi cercetatori în domeniul educaţiei.

Adiţional, toţi participanţii la discuţii au completat un chestionar de evaluare a perspectivelor şi priorităţilor de evoluţie pentru domeniul educaţiilor alternative ale tineretului în România. Acelaşi chestionar a fost completat de un eşantion de studenţi universitari (N=46) de la Universitatea „Al.I. Cuza" din Iaşi.

Analiza datelor

a) *Universul semantic al educațiilor alternative*

Pentru început, am dori să acordăm atenție modului în care experții au definit ceea ce reprezintă sistemul educației alternative și *universul semantic* corelat realității astfel denumite. În cadrul discuțiilor *focus-group*, problema a fost abordată în mod spontan (din ghidul *focus-group* a lipsit o întrebare specială cu privire la definirea a ceea ce este educația alternativă, din considerentul că într-un grup de experți o atare întrebare ar fi în plus). În opinia noastră, faptul că acest aspect a fost abordat, denotă statutul slab conturat și problematic al educației alternative în România.

Lăsând la o parte diversele opinii particulare, vom remarca punctele în care s-a manifestat un consens de opinii:

1. Calificativul de *alternativ* implică și posibilitatea de alegere între mai multe sisteme. La ora actuală, în opinia majorității experților abordați, *nu există un sistem de formare alternativ propriu-zis*.
2. Pentru ca să se poată atesta existența unui *sistem alternativ* pe lângă cel tradițional este necesar ca acesta să prezinte:
   - un set de principii coerente;
   - să fie fundamentat pe o anumită teorie psiho-pedagogică;
   - să posede o anumită formă de organizare.

   În caz contrar, nu putem discuta decât despre anumite metode și inițiative particulare. Opinia majorității experților este că un sistem alternativ în domeniul formării tinerei generații este deocamdată un deziderat și încă unul foarte greu de realizat.
3. Pe parcursul discuțiilor (*focus-group*, Cluj și Iași) a fost *accentuat caracterul complementar al educației alternative*. Majoritatea experților au opinat că „sistemul alternativ trebuie să completeze, nu să înlocuiască sistemul clasic", optând în acest sens pentru o relație de comunicare și parteneriat între cele două sisteme. În aceeași ordine de idei s-a facut constatarea că, de cele mai multe ori, inițiativele ce țin de o modalitate alternativă de formare sunt cel mai adesea percepute de către cadrele didactice și de conducere din sistemul tradițional ca fiind un pericol și o pierdere în defavoarea „adevaratei educații".
4. Una dintre caracteristicile esențiale ale unui sistem alternativ de formare, în cazul în care acesta ar reuși să se formeze și să se impună în câmpul educațional românesc, ar fi coerența.

b) *Condițiile dezvoltarii educațiilor alternative în România*

Cu referire la șansele pe care le pot avea inițiativele private și proiectele comunitare în domeniul educației alternative la noi în țară, opiniile majorității experților au fost pozitive: „da, au șanse" (87% din opiniile exprimate). Însă acest „viitor favorabil" este însă văzut nu ca o situație gratuită, ci ca un viitor posibil în funcție de o serie de factori și procese.

Pentru ca inițiativele private să reușească sunt necesare urmatoarele condiții:

- elaborarea și adoptarea unui cadru legislativ adecvat;
- seriozitate din partea celui care oferă alternativa de formare (aceasta implică în primul rând existența unei echipe de educatori bine instruiți, o programă clară, categorii de activități atent precizate etc.;
- o serie de experți au remarcat că cele câteva inițiative particulare existente lasă mult de dorit, sub aspectul seriozității;
- un anumit nivel de cultură și civilizație din partea virtualilor beneficiari (pentru a lansa niște servicii alternative celor oferite de sitemul tradițional de educare și instruire este necesară și o educare a cererii serviciilor respective. Aceasta presupune nu numai informare și reclamă, ci și încercarea de stimulare a atitudinii conștiente și responsabile față de propria devenire și formare personală și profesională a tinerilor);

- un capital financiar substanţial care să susţină o bună dotare materială şi o funcţionare normală a respectivelor instituţii;
- existenţa unui sprijin real din partea statului (au fost emise sugestii de constituire a unui fond special pentru sprijinul unor proiecte serioase de organizare a diverselor categorii de instituţii particulare în domeniul formării alternative);
- existenţa unei politici şi strategii naţionale pentru dezvoltarea şi promovarea sistemului de formare alternativă, inclusiv şi în forma unor iniţiative particulare şi comunitare;
- opinia publică favorabilă.

Cu referire la timpul în care se aşteaptă ca sectorul privat, non-guvernamental, să se impună real în problemele de formare a tinerei generaţii au fost indicate termene cuprinse între 10 şi 20 de ani, cu obligativitatea unor transformări reale în direcţiile indicate anterior.

c) *Direcţii şi conţinuturi prioritare ale educaţiilor alternative*

Aşa cum am precizat anterior, în studiul nostru am încercat să identificăm care sunt în concepţia actorilor universitari direcţiile şi conţinuturile prioritare ale educaţiilor alternative pentru tineri. În acest sens, a fost elaborat un chestionar în care am confruntat subiecţii – cadre didactice universitare şi studenţi – cu o listă de direcţii şi conţinuturi ale educaţiilor alternative pentru tineri, preluată din Rădulescu (1996).

Conform consemnului, din cele 20 de direcţii şi conţinuturi prezentate, subiecţii urmau să selecteze 10, care în opinia lor sunt viabile la ora actuală sau în viitorul apropiat în România. De asemenea, subiecţilor li s-a cerut să ofere şi o ierarhie a şanselor de implementare pentru direcţiile şi conţinuturile selectate.

Prelucrările statistice elementare au permis alcătuirea pentru fiecare dintre cele 20 de direcţii a unui grafic de frecvenţă a apariţiei în anumite poziţii (1-10). Raţiunea pentru o analiză a acestor grafice rezidă în încercarea de evidenţiere a gradului de stabilitate cu referire la poziţia pe care o ocupă fiecare direcţie în „ierarhia vitalităţii". Pentru a stabili ierarhia direcţiilor propriu-zise s-a utilizat o procedură de oferire a unui anumit punctaj pentru fiecare alegere în funcţie de poziţia în care această alegere apare (astfel, pentru o poziţionare pe locul 1 s-au acordat 10 puncte, pentru locul 2 – 9 puncte ş.a.m.d.). În final, a rezultat o ierarhie a direcţiilor care poate fi urmarită în tabelul 1 (cifrele din acest tabel reflectă punctajul obţinut).

Nr. crt.	*Student*	*Cadre didactice*
1	Creativitate, spirit novator, liberă iniţiativă *282*	Orizont de cunoaştere şi fond de cultură generală *256*
2	Orizont de cunoaştere şi fond de cultură generală *232*	Seturi de cunoştinţe, deprinderi, abilităţi specifice de activitate *242*
3	Seturi de cunoştinţe, deprinderi, abilităţi specifice de activitate *194*	Creativitate, spirit novator, liberă iniţiativă *200*
4	Sisteme de valori *194*	Adaptarea la cerinţele economiei de piaţă *192*
5	Comunicare si relaţii sociale *178*	Sisteme de valori *165*
6	Informare si documentare *152*	Societatea civilă şi democraţie *145*
7	Comunicare interculturală *121*	Comunicare şi relaţii sociale *145*
8	Adaptarea la cerinţele economiei de piaţă *115*	Reconversia profesională a forţei de muncă *132*
9	Familie şi parteneriatul între sexe *106*	Self-management *94*
10	Sănătate şi condiţii igienice *103*	Viaţa asociativă şi roluri sociale *93*
11	Self-management *94*	Sănătate şi condiţii igienice *83*

Nr. crt.	*Student*	*Cadre didactice*
12	Estetică şi artă *92*	Informare şi documentare *80*
13	Mediu şi ecologie *83*	Comunicare interculturală *78*
14	Societatea civilă şi democraţie *56*	Mediu şi ecologie *63*
15	Schimbare şi viitor alternativ *51*	Schimbare şi viitor alternativ *62*
16	Viaţa asociativă şi roluri sociale *45*	Familie şi parteneriatul între sexe *55*
17	Sport şi cultură fizică *45*	Timp liber *52*
18	Reconversia profesională a forţei de muncă *42*	Antreprenoriat şi activităţi manageriale *42*
19	Antreprenoriat şi activităţi manageriale *37*	Estetică şi artă *17*
20	Timp liber *33*	Sport şi cultură fizică *18*

Tabelul 1. Ierarhia direcţiilor prioritare din educaţia alternativă, în viziunea actorilor universitari.

Pentru început, ar fi important să remarcăm faptul că, deoarece că la ora actuală în România nu există un sistem alternativ de formare, ci mai curând câteva încercari separate, optica experţilor şi studenţilor este influenţată esenţial de calitatea lor de actori implicaţi în viaţa şi activitatea sistemului tradiţional de educaţie. Astfel, în mod inevitabil, ceea ce s-ar dori de la educaţiile alternative, în afara garantării de oportunităţi *curriculare* şi de formare alternative, ar fi şi compensarea unor deficienţe sau neajunsuri ale sistemului formal. În acest sens, am putea explica de ce direcţiile „Orizont de cunoaştere şi fond de cultură generală"; „Seturi de cunoştinte, deprinderi, abilităţi specifice de activitate" şi „Creativitate, spirit novator, liberă iniţiativă" s-au plasat pe primele 3 locuri în ambele ierarhii - cea realizată de profesori şi cea realizată de studenţi. Este evident că aceste direcţii reprezintă (sau urmau să reprezinte) mai curând un set de priorităţi ale sistemului tradiţional de educare aşa cum a fost gândit şi practicat pe parcursul mai multor ani.

Dacă e să ne referim doar la direcţia „Creativitate, spirit novator, liberă iniţiativă", credem că prezenţa acesteia printre primele trei în ierarhia realizată reprezintă *de facto* şi o constatare a unui atribut esenţial caracteristic educaţiilor alternative în general. Într-adevar, o bună parte din activităţile care pot fi atribuite unor forme de educaţie alternativă, dacă nu chiar majoritatea acestora, sunt într-un fel sau altul legate de creativitate sau fac trimitere în mod frecvent la acest concept. Este remarcabil aşadar că direcţia menţinută a prezentat cel mai înalt grad de stabilitate (poziţionarea sa printre primele din cele peste o sută de ierarhii individuale obţinute).

Aşa cum se poate observa din tabelul 1, printre primele trei poziţii se află direcţia ce militează pentru specializare: „Seturi de cunoştinţe, deprinderi, şi abilităţi specifice", o direcţie oarecum opusă direcţiei „Orizont de cunoaştere şi fond de cultură generală". Societăţile moderne sunt societăţi în care predomină hiperspecializarea, idealul omului contemporan fiind cel al eficienţei productive (modelul specializarii), şi nu cel al enciclopedismului (modelul clasic al evului mediu). Acest aspect a fost prezent în majoritatea discuţiilor *focus-group* realizate. Participanţii au indicat în mod direct că ceea ce se înţelegea anterior prin orizont de cunoaştere şi fond de cultură generală nu mai este de actualitate astăzi. Universalismul programelor formale duce, în opinia experţilor, către un tânar care „ştie foarte multe, însă mai nimic concret şi practic". S-a remarcat faptul că acum este necesară o precizare foarte exactă a finalităţilor sistemului formal de educaţie: „Dorim să facem oameni pregătiţi pentru viaţă sau falşi enciclopedişti?". Din claritatea definiţiei finalităţilor educaţionale generale urmează să transpară o nouă definire a conţinutului înţeles prin sintagma „orizont de cunoaştere şi cultură generală".

În ierarhia realizată, direcţia „Sisteme de valori" se află printre primele (poziţia 4 pentru studenţi şi 5 pentru cadre didactice). Într-o societate care se află în tranziţie,

preocuparea de a căuta noi repere axiologice este inevitabilă şi vitală pentru progresul social. Cred că putem recunoaşte faptul că, pe lângă problemele economice, suntem debusolaţi şi de aspectul sistemelor de valori. Şcoala şi educaţia tradiţională sunt la ora actuală tot mai puţin pregătite să ofere un sprijin efectiv în căutarea unor axe valorice. Astăzi, axiologia nu mai poate fi „vândută" şi acceptată gratis prin intermediul pastilelor ideologice. Cererea este mai curând orientată spre un sprijin în căutarea unor noi coordonate valorice decât spre consumul lor „la pachet". În opinia actorilor universitari, un atare sprijin poate veni anume din partea educaţiei alternative. Graficele poziţionării direcţiei „Sisteme de valori" în ierarhiile individuale indică o stabilitate fermă a acesteia printre primele 3-5 priorităţi.

Pe ultimele poziţii în topul şanselor de implementare se află direcţiile „Timp liber" şi „Sport şi cultură fizică". Ne întrebăm dacă această situaţie se explică prin aceea că educaţia pentru timp liber şi cultură fizică sunt suficient de abordate şi epuizate în cadrul sistemului tradiţional. În opinia experţilor, şansa mică atribuită direcţiilor menţionate se datorează faptului că „nu există o conştientizare" a importanţei lor în devenirea şi formarea personalităţii. Am putea spune că pentru a creşte şansele de impunere în contextul mediului educaţional românesc este necesară în primul rând o schimbare la nivel de cultură generală în rândul majorităţii populaţiei, o schimbare care ar presupune un alt mod de viaţă. Într-o falsă economie a timpului personal, arta petrecerii timpului liber şi cultura fizică sunt neglijate, deşi ele fac parte şi contribuie direct la calitatea vieţii. Există o slabă înţelegere a faptului că o odihnă bine organizată şi activă este cu mult mai profitabilă decât formele tradiţionale (în special forme pasive) în care se complace marea majoritate. O altă cauză care a fost semnalată este şi absenţa posibilităţilor materiale necesare pentru o petrecere calitativă a timpului liber.

Concluzii finale

Aşa cum am arătat anterior, noţiunea de *educaţii alternative* este vastă şi generoasă, dar în acelaşi timp imprecisă. De o valoare reală în cercetarea ştiinţifică, ea poate căpăta însă şi un rol major din punct de vedere al organizării sistemului de învăţământ românesc, astfel încât acesta să corespundă într-un grad mai mare cerinţelor actuale ale societăţii. Aplicarea educaţiilor alternative în realitatea românească ar fi nu numai benefică, dar şi absolut necesară pentru ridicarea nivelului sistemului de învăţământ şi pentru diversificarea acestuia.

În demersul realizat am încercat o radiografiere primară a modului în care actorii câmpului universitar percep un obiect social nou pentru domeniul educaţional românesc – educaţiile alternative. Se pare că atât procesul de elaborare a reprezentării sociale în raport cu educaţia alternativă a tinerilor, cât şi practica socială efectivă se află abia la începuturi. Incontestabil este însă interesul manifestat pentru acestea.

Materialul empiric obţinut ne oferă posibilitatea planificării şi realizării a unui studiu mai sistematic aplicat realităţii educaţiilor alternative şi reprezentării acestora în câmpul conştiinţei sociale a grupurilor de actori implicaţi.

Referinţe bibliografice:

Moliner, P., 1995, „Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale", in: Neculau, A. (coord.), *Psihologia câmpului social: Reprezentările sociale*, Ed. Ştiinţă & Tehnică, Bucureşti.

Moscovici, S. 1994, *Psihologia socială sau maşina de fabricat zei*, Ed. Universităţii „Al.I. Cuza" din Iaşi.

Neculau, A., (coord.), 1996, *Psihologie socială*, Polirom, Iaşi.

Rădulescu, E., 1996, „Sisteme alternative de formare", in Tomescu, A. (coord.), *Tineretul în România actuală. Sinteze de cercetare*, Centrul de Studii şi Cercetări pentru Probleme de Tineret, Bucureşti.

Ce poziţie există în România faţă de tinerii specialişti români, recent instruiţi în străinătate?*

Doina CIORĂNESCU, Christian DUHAMEL

N.B. Autorii se exprimă aici în numele lor personal.

Rezumat

Vom prezenta câteva cazuri concrete de excludere a tinerilor cercetători români formaţi în străinătate (după 1990) şi vom studia importanţa, rolul lor în acţiunea de redresare a ţării. Transpunem, în premieră, o Chartă a Tinerei Diaspore Universitare (*Charte de la Jeune Diaspora Universitaire*)

Din 1990, câteva mii de tineri români au beneficiat de stagii universitare în afara ţării lor. Între studenţii europeni (exceptându-i, bineînţeles pe cei francezi) înscrişi la diferite universităţi din Franţa, românii sunt cei mai numeroşi. Mai bine de jumătate din mobilităţile TEMPUS ale studenţilor sau universitarilor români se fac înspre Franţa.

Vrem să vorbim aici despre studenţii români care au urmat fie în Franţa, fie în altă ţară occidentală stagii de pregătire mai lungi (cel puţin un semestru) şi de obţinere a unei diplome. Este vorba, în principal, despre acele *Maîtrises* (al IV-lea an universitar) sau despre stagii de pregătire a doctoratului (minimum 6 luni, cumulat)

Rezultatele bune obţinute de studenţii români

Atunci când selecţia se face în mod corect, constatăm, în general, excelenţa rezultatelor obţinute de studenţii români la examenele şi tezele susţinute în străinătate. Pentru noi, dat fiind că am urmărit evoluţia mai multor zeci de tineri doctoranzi români, fraza următoare, pronunţată de unul dintre coordonatori a devenit aproape un loc comun: „Nu am avut niciodată un doctorand atât de bun". Şi aceasta indiferent de domenii, de la matematică la muzică şi de la fizică la literatură. Pentru exemplificare, citãm cazul tânărului matematician Mironescu, clasat, în urma doctoratului, pe primul loc la trei concursuri de selecţie a unui conferenţiar în următoarele importante centre universitare: Orsay, Strasbourg şi Rennes. Fenomenul excelenţei tinerilor români a fost observat şi în Germania, Marea Britanie, SUA, Portugalia etc.

În 1993, rezultatele foarte bune obţinute de cinci tineri români (Pavel, Moroianu, Dan, Cristescu şi Bădescu) la concursul şi cursurile organizate de *l'École normale supérieure* (ENS) la Paris au determinat această prestigioasă şcoală să deschidă anual, la Bucureşti, un concurs de selectare a zece studenţi români care să vină în Franţa pentru a urma cursurile anilor terminali (IV şi V) în cadrul ENS. Ei s-au comportat foarte bine,

---

* Conferinţă susţinută cu ocazia Colocviului „România şi românii în ştiinţa contemporană" organizat de Fundaţia Culturală Română în mai 1997 la Braşov.

raportat şi la colegii lor francezi, indiferent de disciplinele studiate. Există numeroase alte exemple. Un coleg universitar ne spunea recent: „Aceşti studenţi români, matematicieni sau fizicieni, practică matematica sau fizica în maniera în care un artist face pictură sau muzică". Adică, înţelegem noi, cu pasiune.

În România, o primire nu dintre cele mai călduroase

Din păcate, în România există o reală problemă vizavi de aceşti tineri. Ea îi priveşte atât pe cei care se reîntorc, cât şi pe cei care decid să se stabilească definitiv în străinătate. Vom prezenta câteva exemple concrete, care sunt, dintr-un anumit punct de vedere, cele mai puţin şocante din seria pe care noi o cunoaştem. Sperăm însă că se va înţelege şi că se va ţine cont de faptul că nu este vorba în nici un caz despre excepţii rare, ci, dimpotrivă, că am selectat pe cei reprezentativi din lotul comun al majorităţii *celor ce vor să studieze în altă parte*.

Instituţiile de administraţie locală

Nimeni nu va putea contesta că la începutul anilor '90 (ca să ne limităm la acest an), administraţia publică din România suferea de un grav deficit din punctul de vedere al pregătirii cadrelor. Ambasada Franţei a organizat începând din 1991 stagii de 12 luni, în Franţa (în cadrul unor *Instituts Régionaux à l'Administration*, IRA) pentru 37 de cadre din administraţia locală a României. Fundaţia SOROS a procedat în acelaşi mod pentru alte 50 de persoane (stagii în administraţia americană).

Cele două programe au fost însă repede blocate; la întoarcere, cei mai mulţi au constatat că pierduseră poziţiile deţinute înainte de plecarea din ţară. Retrogradaţi, deci în poziţii inferioare nivelului lor de pregătire, fără posibilitatea de a valorifica noile cunoştinţe, suportând o atitudine ostilă la servici, mulţi au părăsit pur şi simplu domeniul administrativ. Global, bilanţul acestei acţiuni este, cel puţin la nivelul reînnoirii structurilor administrative din România, negativ. Şi totuşi, cei mai convinşi de capacităţile lor sunt tocmai aceia, în realitate, incapabili. Gândiţi-vă, este vorba despre o administraţie ieşită de sub 50 de ani de dictatură! În aceste condiţii, ar fi o iluzie să ne imaginăm că reîntoarcerea unor cadre tinere ar fi privită cu foarte mare entuziasm! Păstrându-ne obiectivitatea, să menţionăm că o parte din aceşti stagiari (aproximativ 5-6) au declarat că instruirea din străinătate le-a fost utilă în carieră.

În Universităţi

Trebuie spus că şi aici există o problemă şi vom cita doar câteva cazuri, nu cele mai „scandaloase", fără a da vreun fel de indicaţii cu privire la persoanele sau instituţiile implicate.

„Problema", întrucât ea există şi necesită o soluţie, are în vedere mai multe niveluri:

1. Primul, chiar la plecarea sau înainte de plecarea din România. Există, mai întâi, o incertitudine care priveşte recunoaşterea şi valorizarea diplomei ce urmează a fi obţinută în Franţa (în străinătate). Ea se manifestă şi în rândurile celor admişi la ENS, atunci când concursul face obiectul unei convenţii semnate de ministrul învăţământului şi preşedintele Comitetului Rectorilor din România. Convenţia înglobează şi un articol prin care se afirmă recunoaşterea diplomelor. Însă prevederea respectivă a fost multă vreme neglijată în numeroase universităţi, astfel încât o bună parte din studenţii români de la ENS s-au văzut obligaţi să revină în ţară în timpul anului şcolar pentru a susţine examene parţiale. O studentă a fost nevoită să revină în ţară deoarece

urma să nască; ea nu a avut dreptul de a se reînscrie la master în timpul anului petrecut în România: anul de master efectuat cu succes în Franţa, la ENS, nu i-a fost recunoscut. Subliniem faptul că ENS a pregătit, aproape în exclusivitate, pe francezii care au obţinut Premiul Nobel şi medaliile Fields.

Sperăm că problema ne-recunoaşterii diplomelor din străinătate va fi soluţionată în cel mai scurt timp. În orice caz, România nu poate intra în Europa dacă nu va iniţia un sistem de recunoaştere a diplomelor obţinute în Occident.

Este evident că un student care pleacă din ţară conştient că studiile nu-i vor fi recunoscute la întoarcere va încerca, de la început, să găsească o strategie pentru a se stabili în străinătate. Pur şi simplu există uneori o imposibilitate reală de a pleca din ţară. De exemplu, în 1995, unui tânăr cardiolog absolut remarcabil i s-a propus un stagiu într-un spital din Franţa, care se obliga să-i asigure cazarea şi masa şi care-i obţinuse o bursă pentru acoperirea costului călătoriei şi a câtorva minime cheltuieli. Cu toate acestea, tânărul a rămas în România. Şeful lui direct îi spusese: „Dacă nu aranjezi şi pentru mine o bursă, nu te las să pleci". Aşa încât au rămas amândoi. „Să moară şi capra vecinului..." Exemplul ales nu mai vorbeşte despre condiţiile de îngrijire a bolnavilor cardiaci din spitalul respectiv, nici despre cât de mult ar fi putut ei profita în urma pregătirii tânărului medic, recîştigîndu-şi uneori dreptul la viaţă.

2. Al doilea nivel al problemei este circumscris mijloacelor existente pentru realizarea unei teze de doctorat în cotutelă.

Pentru a evita „exodul creierelor", Franţa a iniţiat o procedură de doctorat în cotutelă. În cadrul pregătirii tezei, doctorandul din România beneficiază de trei semestre de pregătire a subiectului ales într-o echipă franceză. Este vorba deci despre o îmbinare utilă a stagiilor din Franţa (seminarii, experienţe de laborator, operaţii informatice etc.) cu cele din România (elaborare, redactare, pregătire etc). Am fost din păcate obligaţi să recunoaştem că de multe ori doctorandul era cu bună ştiinţă împiedicat să-şi definitiveze teza, în ţară, cea mai simplă modalitate fiind aceea de a i se dubla norma de ore, pe motiv că a absentat timp de un semestru. Ce altceva poate face tânărul doctorand decât să încerce imposibilul, anume să-şi pregătească complet teza în Franţa.

O bursă în străinătate apare adeseori ca un privilegiu ce poate ameninţa ierarhia şi/sau coeziunea grupului din care beneficiarul bursei face parte.

Bineînţeles, nu putem generaliza. Există şi foarte mulţi profesori care se străduiesc pentru ca cei mai buni dintre studenţii lor să obţină diplome în Franţa, diplome care să fie autorizate la întoarcere. La Colocviul de la Braşov a fost prezent un tânăr doctor în chimie (teză în cotutelă). Doctoratul a fost recunoscut de universitatea din România, iar această persoană predă în noul DEA iniţiat de propria universitate în colaborare cu Franţa şi a invitat la Colocviu pe coordonatorul tezei. Aşadar, recunoaşterea şi valorizarea sunt posibile! Atitudinea ar trebui să fie foarte simplă: „România vă este recunoscătoare deoarece aţi dobândit în Franţa cunoştinţe aici inaccesibile şi deoarece, revenind, sunteţi dispuşi să le împărtăşiţi, în folosul nostru, al tuturor". Este cazul câtorva facultăţi! Este deci posibil!

Fenomenele de respingere se pot evita atunci când stagiul din Franţa este organizat în cadrul unei veritabile cooperări între cele două echipe, franceză şi română. Criteriile operante sunt:

- iniţierea unui nou DEA;
- restructurarea unui modul de învăţământ;
- proiecte comune de cercetare;
- alegere de comun acord a beneficiarilor burselor din Franţa.

3. Un al treilea nivel al problemei se face simţit la întoarcerea în România.

Fără îndoială, acesta este aspectul cel mai dureros. Citãm un singur exemplu, deşi am putea prezenta câteva zeci: După ce într-o facultate din România predaseră câţiva profesori francezi, un student a obţinut o bursă pentru DEA, clasându-se şef de promoţie şi fiind

admis la doctorat de un coordonator francez. S-a întors în ţară în august. Deoarece nu a obţinut echivalarea studiilor DEA din Franţa, a decis să se prezinte la sesiunea din septembrie pentru anul V. I s-a interzis pe motiv că nu a frecventat cursurile. A urmat deci un an suplimentar în România, lucrând totodată, prin corespondenţă, cu profesorul francez la teza sa de doctorat. Finalinzându-şi anul de studii din ţară, a încercat să se înscrie aici la doctorat. I s-a răspuns astfel: „Dacă nu te-au păstrat în Franţa, fără îndoială e pentru că nu eşti suficient de bun". Cursurile profesorilor francezi continuă, dar într-o altă universitate din România.

4. Nivelul al IV-lea îl numim, pentru economie, JDU (*la Jeune Diaspora Universitaire*).

Această JDU este formată din tineri români care, după 1990, au dobândit poziţii sigure în unele universităţi din străinătate. Constatăm că în anumite domenii – în special cel al ştiinţelor exacte – România îi „scapă" pe cei mai buni. În fiecare an, zeci de studenţi români – dintre cei mai buni – părăsesc ţara hotărâţi să se stabilească în străinătate. Toţi, sau aproape, sunt dispuşi să revină temporar în vederea susţinerii unor cursuri, stabilirii de legături, dezvoltării de reţele ştiinţifice. Autorii prezentului articol pot, fiecare, face proba numeroaselor cereri primite în acest scop din partea JDU. Dar, în acelaşi timp, constată că puţine facultăţi din România sunt dispuse să accepte oferta[1].

Totuşi, trebuie făcută distincţia între JDU şi diaspora românească aşa cum s-a (re)prezentat ea la Colocviile de la Sinaia şi Braşov. Aceştia din urmă, în general, au plecat din ţară după ce se integraseră în laboratoare sau universităţi. Ei cunoşteau, cel puţin în specialitatea lor, un număr important de colegi. Cei din JDU au plecat din timpul studiilor. Nu cunoşteau deci înaintea plecării decât studenţii dintr-o generaţie cu ei. Contactele între aceştia sunt mai greu de menţinut, necesitând un efort de voinţă.

Ce soluţie există ?

Când o problemă se dovedeşte complicată şi gravă, este deseori nevoie să o descompunem în aspecte mai simple, dar pertinente, într-o manieră aproape naivă, în baza principiului care ne spune că dacă întrebările se pun cu simplitate, claritate, atunci problema este mai uşor de rezolvat. Astfel, putem obţine rezolvări simple la rândul lor, cu condiţia de a formula corect şi sincer răspunsurile.

Prima întrebare : „Instruirea dobândită în străinătate aduce într-adevăr ceva nou prin raportarea la ceea ce există în România ? "

Nu toată lumea este convinsă de valabilitatea răspunsului afirmativ. Autorii îşi amintesc replica unui decan: „Singuri declaraţi că studenţii noştri obţin rezultate excelente în Franţa. Deci ceea ce învaţă în Franţa ar fi putut să înveţe la fel de bine şi în România". Surprinzător este nu atât fraza de mai sus, cât atitudinea celor 5 sau 6 studenţi din sală, care obţinuseră cu succes un DEA în Franţa. Nici unul nu a schiţat un minim gest de revoltă. Pasivitate totală ! A fost nevoie să-i interogăm pe fiecare : „Ai fi putut învăţa în România ceea ce ai învăţat în Franţa ? " Răspunsurile au fost identice : „Nu, cea mai mare parte a cunoştinţelor dobândite în Franţa nu se învaţă în România ! " Tineretului român încă îi lipseşte voinţa colectivă de exprimare !

Dacă se consideră că mobilităţile către Vest nu aduc nimic în plus prin raportare la ceea ce oferă învăţământul românesc, atunci este inutil ca Uniunea Europeană să investească sume importante în această direcţie şi la fel de inutil este să fie trimişi profesori din România în Vest, dat fiind că ei deja ştiu şi predau foarte bine totul ! Curios, cei care cred că studenţii lor nu au nimic de învăţat din Occident sunt adeseori primii care încearcă să beneficieze de aceste mobilităţi.

---

1. Dacă nu este aşa, atunci ne angajăm să transmitem şi să susţinem oricare din cererile venind dinspre una din facultăţile din România care doreşte să colaboreze cu unul (mai mulţi) membri JDU. Ne angajăm, de asemenea, să facem tot posibilul pentru ca cererile respective să fie efectiv realizate.

A II-a întrebare: „Dacă răspunsul este afirmativ la prima întrebare, atunci ce anume aduce într-adevăr nou stagiul în străinătate, în privinţa cunoştinţelor, pedagogiei, deschiderii şi capacităţii de abordare a celor mai vaste domenii?"

Vom mărturisi că nu există absolut nici o dificultate în a cere studenţilor din străinătate să trimită programe de învăţământ, iar celor care se întorc de acolo să facă o prezentare a diferitelor structuri universitare şi de cercetare din Franţa.

A III-a întrebare: „În baza ipotezei că există un plus, în ce fel secţia, facultatea, universitatea pot profita?"

Puţini profesori îşi dau osteneala de a întreba studenţii reveniţi în ţară: „Ei bine, Popescu, ce ai învăţat în Franţa? Cum crezi că am putea folosi noile tale cunoştinţe? Care sunt, acolo, raporturile dintre studenţi şi profesori? E mai bine în Franţa ca aici? N-ai vrea să faci săptămâna viitoare 2-3 expuneri asupra tezei tale de DEA? Ai putea să-l inviţi aici pe coordonatorul tău, pentru o săptămână, să vedem ce reuşim să facem împreună? Ai fi de acord să ţii aici câteva cursuri în care să prezinţi ce ai învăţat nou în Franţa? Garantăm că vor asista şi foştii tăi profesori!". Recunoaşteţi că acest Popescu ar fi într-adevăr fericit. Ei bine, nu cunoaştem decât câţiva profesori care au această reacţie. Prea puţini!

A IV-a întrebare: „Care sunt, în România, printre noi, forţele, mentalităţile, structurile, eventual legile care se opun acestei valorizări a studenţilor?"

Iată întrebarea cea mai dificilă, dar şi cea mai importantă. O dată ce am răspuns primelor trei, este necesar să întârziem puţin asupra celei prezente. Putem începe prin a reflecta asupra propriei noastre mentalităţi, confruntând apoi concluziile cu cele ale colegilor.

A V-a întrebare: „De ce membrii JDU nu-şi oferă serviciile universităţilor de unde au plecat? Suntem în măsură să răspundem unor asemenea propuneri?"

Într-o universitate românească se construieşte în prezent un nou DEA. Un tânăr român din JDU, venind din această universitate, care a susţinut o teză de doctorat excelentă şi care a obţinut un post de conferenţiar în Franţa (predă în prezent într-un DEA, în Franţa), s-a oferit de bună voie acum două sau trei luni să vină în România, pentru a preda timp de o lună într-un DEA. I s-a răspuns că este disponibil un post de preparator şi va fi primit cu plăcere pentru a face seminarii cu studenţii anului I, sub îndrumarea profesorului (român) titular al cursului!

La Ambasada Franţei din Bucureşti, era un tânăr care îşi efectuase serviciul militar lucrând în cooperarea ştiinţifică şi care îşi pregătise doctoratul în acelaşi timp şi în aceeaşi echipă cu un tânăr bursier român. Ambele teze au fost susţinute la un interval de câteva săptămâni sau luni, în aceeaşi specialitate. Aşadar, două situaţii echivalente. În timpul unui Colocviu, în România, tânărul francez a fost invitat să susţină o comunicare. La propunerea tânărului român de a prezenta şi el o comunicare nu s-a dat nici un răspuns. Cei doi tineri au fost, concomitent, selecţionaţi de universităţi din Franţa.

A VI-a întrebare: „Care sunt acţiunile, demersurile, schimbările de mentalitate, structurile necesare pentru ca România să poată beneficia de cunoştinţele dobândite în străinătate de tinerii români?"

Este şi aceasta o întrebare importantă, pe care nu o putem aborda altfel decât schiţând un răspuns celei de a IV-a. Intuim o serie de relaţii între ambele întrebări, orice progres în formularea răspunsului la una dintre ele permiţând avansarea soluţiei pentru cea de-a doua.

A VII-a întrebare: „Ce perspectivă are România, dacă nu găseşte o soluţie?"

Toate capacităţile intelectuale sunt la ora actuală reunite în cadrul tinerei generaţii, fie că ea este prezentă în România sau stabilită în străinătate, în scopul de a se (re)impune în ţară adevăratele şcoli ale gândirii matematice, fizice, chimice, informatice, filosofice,

istorice şi literare. Poziţia ei în mijlocul Europei Centrale poate sprijini tânăra generaţie în vederea joncţiunii cu celelalte ţări ale zonei. Integrarea ei în reţelele ştiinţifice din străinătate poate fi o poartă de acces a României în aceste structuri. Dacă tinerii nu o fac, dacă cei rămaşi în ţară nu iniţiază structurile şi suprastructurile necesare, nu putem fi siguri că excelenţa rezultatelor din prezent se va perpetua mai mult de 10-15 ani. Potenţialul există, însă plecările definitive în străinătate sunt tot mai numeroase.

Din punctul nostru de vedere, credem că programele de cooperare pe care le-am constituit şi activizat timp de şapte ani în încercarea de a alinia ştiinţa românească la cea europeană, ne îndreptăţesc să prezentăm aici câteva propuneri.

Proiectul unei *Charte a Tinerei Diaspore Universitare*

1. „Recunoaşterea instruirii tinerilor români în străinătate drept atu al României."
2. „Recunoaşterea acestor tineri români, reveniţi în ţară sau instalaţi în străinătate, ca posibili vectori de cooperare internaţională şi reînnoire ştiinţifică a României."
3. „Un student plecat pentru a primi (sau având deja dobândită o diplomă în străinătate) trebuie să aibă certitudinea că o va putea valoriza în ţara sa, oricare ar fi opţiunea sa viitoare: revenire sau instalare în străinătate."
4. „De la întoarcerea sa, acest student va expune ceea ce a învăţat (teze de licenţă, cursuri, doctorat etc.) şi va avea rapid posibilitatea de a susţine cursuri în conformitate cu nivelul său de pregătire."
5. „Conectarea restructurării pregătirii doctorale şi pre-doctorale (DEA) la dezvoltarea reţelelor internaţionale în care JDU este implicată."
6. „Definirea unei politici de dezvoltare a contactelor cu JDU: crearea unui Secretariat de Stat în cadrul JDU, editarea unui buletin de legătură, organizarea de întâlniri prin intermediul ambasadelor României."
7. „Acordarea, în mod oficial, de poziţii temporale pentru membrii JDU, propunându-li-se să ţină cursuri în noile DEA sau seminarii în cadrul unui ENS din ţară care organizează contacte între tinerii doctoranzi în cotutelă."
8. „Tema viitorului colocviu *România şi românii în ştiinţa contemporană* va fi: *La Jeune Diaspora Universitaire* şi toţi tinerii români stabiliţi în străinătate după 1990 vor fi invitaţi, în mod oficial şi prioritar."

La Limours, în apropierea Parisului, există o reşedinţă foarte cochetă aparţinând Ambasadei României din Paris, căreia i s-a propus în mai multe rânduri să o folosească pentru a optimiza seminarii ale JDU, seminarii deschise studenţilor străini şi celor originari din oricare ţară a Europei Centrale prezenţi în Franţa. Nu s-a primit niciodată vreun răspuns.

La Cluj a fost înfiinţat un CERC (*Centre Européen de Rencontres Universitaires*) pentru a organiza în România şcoli de vară cu destinaţie central-europeană. Un asemenea centru ar putea, de asemenea, avea ca scop organizarea şi instituirea unei JDU.

Din 1993, ENS din Paris declară că este oricând gata să sprijine constituirea unei instituţii similare în România. Nici un răspuns nu ne-a parvenit din partea guvernului precedent. Poate, guvernul actual...

Apropo, câţi participanţi din JDU au venit la Colocviile de la Sinaia şi Braşov? Câţi au fost invitaţi? Câţi au onorat invitaţiile?

Paris, iunie 1997

Traducere de Lidia Ciocoiu

Primul an la universitate: cazul studenţilor francezi

Gilles FERRÉOL

Progresul înregistrat de şcolarizarea la nivelul liceului s-a tradus şi printr-o creştere marcată a numărului diplomelor de bacalaureat acordate. În sesiunea 1996, numărul bacalaureaţilor s-a apropiat de 500 000 în ansamblul seriilor generale, tehnologice şi profesionale. În zilele noastre, 63% din tinerii acestei categorii de vârstă sunt titulari ai diplomei respective. Nouă zecimi dintre bacalaureaţii cu profil general şi tehnologic doresc să se înscrie în învăţământul superior, iar jumătate dintre ei se îndreaptă spre universităţi. Eşecurile în decursul primului an, mult prea frecvente, determină câteva întrebări privind pertinenţa anumitor orientări şi existenţa unor factori ai reuşitei.

Câteva constatări

În orientarea bacalaureaţilor francezi către învăţământul superior ceea ce domină este inerţia. În timp ce toţi bacalaureaţii cu profil general se orientează spre studii superioare, proporţia celor ce se înscriu la universităţi rămâne de două treimi, cu o repartiţie aproape constantă între diversele discipline, în funcţie de tipul de bacalaureat deţinut.

Se pot distinge totuşi câteva evoluţii:

- constrânşi de existenţa unui *numerus clausus*, bacalaureaţii pe profil ştiinţific s-au reorientat dinspre sănătate spre ştiinţe;
- o altă modificare sensibilă, măsurată pe durata a zece ani, se referă la bacalaureaţii cu profil tehnologic, din ce în ce mai doritori de studii superioare, secţiile specializate fiind foarte căutate.

Seriile bacalaureatului	
Serii ale învăţământului general:	*Serii ale învăţământului tehnologic:*
A: dominant literară B: economică şi socială C: matematică şi ştiinţe fizice D: matematică şi ştiinţe ale naturii E: ştiinţe şi tehnici	F: formaţii cu dominanţă industrială cu excepţia **F8** (ştiinţe medico-sociale), **F11** (muzică şi dans) şi **F12** (arte aplicate). G: secretariat, contabilitate, comerţ.

Regularitatea acestor comportamente colective ascunde însă o alchimie complexă de decizii individuale. Pentru un proaspăt bacalaureat, demersurile cerute pentru o primă înscriere în învăţământul superior se dovedesc a fi adesea laborioase: după ce a arbitrat

în interiorul său între aspiraţii şi posibilităţi, tânărul îşi formulează alegerea în termeni de filieră, apoi confruntând-o cu oferta de formare. Existenţa filierelor cu acces selectiv împiedică uneori obţinerea orientării dorite. Ne referim aici în primul rând la clasele pregătitoare pentru Şcolile Superioare[1] (CPGE), precum şi la secţiile de tehnicieni superiori (STS), institutele universitare de tehnologie (IUT), institutele de studii politice (IEP)... Există însă, chiar şi în sânul universităţilor, secţii unde nu sunt acceptaţi decât cei ce fac dovada unor competenţe specifice (sport, limbi străine etc.).

O orientare adesea nepotrivită cu aşteptările bacalaureaţilor

În absenţa oricărei constrângeri, o treime din cei înscrişi ar fi preferat să-şi continue studiile în instituţii diferite de universitate :

Orientare în învăţământul superior : dorinţe şi realitate.
(în %)

	Dacă nu aţi fi avut nici o problemă de nivel şcolar sau de selecţie care ar fi fost filera ce v-ar fi tentat cel mai mult ?	Inscrieri efective	Orientare diferită de dorinţa iniţială (în % din studenţii disciplinei)
Drept	8	15	51
Economie, AES	5	12	72
Litere, filosofie, arte	8	7	37
Limbi străine	6	13	63
Ştiinţe umane	12	21	58
Ştiinţe	12	24	67
Medicină, farmacie	13	8	20
STS, IUT	10		
Şcoala superioară de ingineri sau comerţ	20		
Altele	6		
TOTAL	100	100	57

AES : administraţie economică şi socială ; STS : secţie de tehnicieni superiori ; IUT : institute universitare de tehnologie.
Câmp : eşantion de 1 112 studenţi în primul an al primului ciclu universitar.
Sursa : Ministerul Educaţiei Naţionale

Şcolile superioare (în special cele care pregătesc ingineri) sunt percepute foarte favorabil. Pentru 57% dintre studenţii ce se angajează în primul ciclu universitar înscrierea s-a făcut după o renunţare. În seria „decepţionaţilor" figurează în frunte economiştii, atraşi în special de şcolile de comerţ. În schimb, dorinţa şi realitatea coincid pentru 80% dintre cei înscrişi la medicină şi farmacie precum şi pentru 66% dintre cei înscrişi la filologie şi filosofie.

Printre nou sosiţii la universitate, unul din trei a completat deja un dosar de admitere la o clasă pregătitoare, un IUT sau o Şcoala Superioară. Nu întotdeauna respingerea

1. Şcolile superioare din Franţa – vezi lucrarea doamnei Monique Pauti în prezentul volum (n.tr.).

candidaturii este cea care îi împinge spre universitate: în 25% din cazuri, studentul însuşi este cel care renunţă, cel mai adesea din teama de eşec.

Distanţa dintre dorinţă şi realitate este foarte marcată pentru anumite categorii de studenţi. Astfel, printre cei nou înscrişi în DEUG (diplomă de studii universitare generale - primul ciclu universitar) ai căror părinţi au un nivel educaţional redus, 62% au fost constrânşi să urmeze această cale din lipsa altei opţiuni. La fel se întâmplă şi cu tinerii de condiţie socială modestă, în cazul bărbaţilor mai mult decât în cel al femeilor, al bacalaureaţilor cu profil tehnologic din seriile F şi G (69%) şi al bacalaureaţilor cu profil general din seria B (61%).

Ar trebui oare să regretăm aceste vocaţii constrânse sau autocenzurate, aceste alegeri universitare făcute într-o maximă incertitudine? Întrebaţi la sfârşitul lunii octombrie (1994), adică la puţin timp după începerea anului şcolar, 90% dintre cei nou admişi se declară satisfăcuţi de direcţia de studiu în care s-au angajat. Optimismul este încă prezent în acest moment al anului; dificultăţile survin însă rapid pentru o parte dintre ei. Cei mai incorect orientaţi, cei fără dispoziţii reale pentru profilul ales, cei al căror bagaj şcolar şi capital sociocultural sunt mai reduse (adesea aceiaşi) riscă să dea semne de slăbiciune încă de la primele examene parţiale.

Numeroase dificultăţi

După o anchetă realizată în anul 1995 pe o populaţie similară (dar în care grupul studenţilor ce au renunţat la universitate după primele săptămâni de cursuri nu a fost chestionat), 28% dintre nou înscrişi regretă alegerea făcută. Majoritatea lor consideră cursurile dificile, iar relaţiile cu personalul didactic prea reci. Când li se solicită să-şi estimeze nivelul universitar, 62% dintre ei îşi acordă o notă sub 10 sau egală cu 10[2]. Şi mai numeroşi sunt acei ce declară că le vine greu să continue. Printre aceştia, marea majoritate îşi exprimă intenţia de a „reveni la suprafaţă", de exemplu prin privilegierea anumitor materii, dar o treime dă totuşi semne de slăbiciune fără a avea un plan de remediere a situaţiei.

Pe scurt, situaţia la jumătatea drumului pentru noii studenţi se prezintă astfel:

- patru din zece nu au probleme în urmarea studiilor;
- patru din zece sunt în dificultate dar vor încerca să reacţioneze adecvat;
- doi din zece au renunţat deja să se mai „agaţe" de studii.

Dificultăţi întâlnite de studenţii din anul I

		Dificultăţi	
	Fără dificultăţi	cu intenţia de a reacţiona	fără intenţia de a reacţiona
Liceu			
Bacalaureaţi G	21	48	31
Repetenţi la liceu	30	46	24
Părinţi			
Nivel de studii primare	32	44	24
Filieră			
Drept	30	47	23
Medicină, farmacie	33	42	25
Ştiinţe	33	42	25

2. În sistemul şcolar francez se utilizează note de la 1 la 20, nota de trecere fiind 10.

	Fără dificultăţi	*Dificultăţi*	
		cu intenţia de a reacţiona	fără intenţia de a reacţiona
Asiduitate şi participare			
Prezenţă neregulată la ore	26	40	34
Prezenţă neregulată la seminarii	23	38	39
Nici o notă la seminarii	33	42	25
Nu intervin la seminarii	26	48	26
Nu comunică personal cu profesorul	30	46	24
Nu se simt suficient conduşi de profesor	32	45	23
Orientare			
Regretă alegerea	19	41	40
TOTAL	38	42	20
Câmp: eşantion de 1 381 studenţi proaspăt înscrişi în anul întâi al primului ciclu Sursa: Ministerul Educaţiei Naţionale; anchetă DEP – SCP, martie 1995			

Printre studenţii aflaţi în dificultate sau tentaţi de abandon, tinerii care au fost deja repetenţi în liceu sau ai căror părinţi au un nivel redus de pregătire sunt suprareprezentaţi. Bacalaureaţii seriei G se disting prin indicatori ce prevestesc eşecul: patru din cinci se apreciază ca având şanse reduse, iar unul din trei nu vede nici o metodă pentru a-şi ameliora situaţia. Principalul motiv propus de sutdenţii înşişi pentru a-şi explica dificultăţile este munca insuficientă, corelată cu absenţa unei ghidări instituţionale. Totuşi, o proporţie importantă a bacalaureaţilor cu profil tehnologic (unul din cinci) invocă lipsa bazei materiale necesare.

Studenţii au o percepţie a situaţiei foarte variabilă, în funcţie de secţie. În domeniul sănătăţii, cvasitotalitatea studenţilor declară că au greutăţi şi estimează că au foarte mult de lucru. În litere, în schimb, doar jumătate se simt într-o situaţie dificilă, iar o treime consideră că programul de studiu este prea încărcat.

Integrarea, factor de reuşită

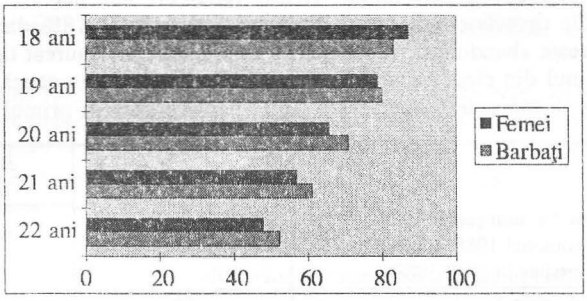
Implicarea studentului în studiile sale se traduce în special prin prezenţa sa la cursuri şi seminarii. O prezenţă scăzută sau o atitudine pasivă la seminarii poate fi considerată a fi atât o cauză, cât şi o consecinţă a unei şcolarizări devenite dezagreabile. Ele sunt statistic asociate cu situaţiile de eşec şi sunt însoţite de o estimare mai negativă a relaţiilor cu profesorii cărora li se reproşează o capacitate insuficientă de a asculta şi ghida studenţii. Studenţii aflaţi în situaţie de eşec au de asemenea mai puţine relaţii cu ceilalţi colegi.

Numărul notelor obţinute de la începutul anului, foarte variabil de la o secţie la alta, poate fi corelat cu dificultăţile întâlnite. În anumite facultăţi, aprecierea de către student a nivelului său real este dificilă din cauza rarităţii notelor obţinute în primul semestru. În drept, economie sau litere, majoritatea studenţilor au primit cel puţin două note la fiecare seminar. Patru din zece studenţi la ştiinţe şi şapte din zece studenţi în domeniul sănătăţii nu au fost încă notaţi. Printre studenţii ce urmează cursurile fără probleme majore, unul din cinci nu a primit încă nici o notă la seminar, acest procent fiind de unul din trei în cazul studenţilor care au abandonat deja lupta.

„Procente de supravieţuire" foarte variabile

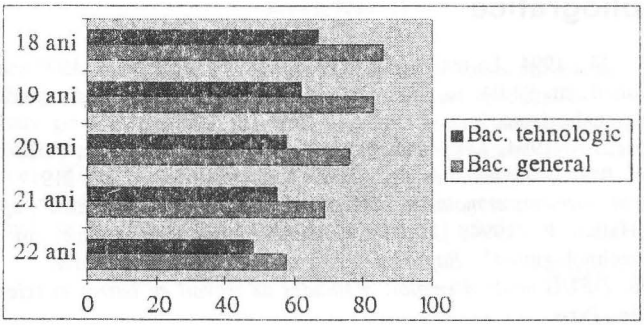
La începutul anului şcolar 1993/1994, 270 000 de tineri (bacalaureaţi ai ultimei promoţii, bacalaureaţi ce au repetat primul an, nebacalaureaţi) au început un prim an de universitate: pentru 69% dintre ei acest an nu va fi urmat de un al doilea. Pentru alţi 14 000, acest an va fi reluat în alt domeniu: de exemplu, în ştiinţe pentru studenţii veniţi dinspre medicină, în ştiinţe umane după un prim an de ştiinţe economice sau drept. Totuşi, în ciuda creşterii puternice a fluxului de intrări la universitate în ultimii ani, proporţia celor care nu rezistă mai mult de un an nu a scăzut. Din contra, procentul de abandon are tendinţa de a scădea uşor după 1996.

Procentul de promovare în 1993 al studenţilor în primul ciclu universitar, după vârstă şi sex.



Şansele unui nou înscris de a trece în anul următor, în disciplina iniţială sau în alta, sunt cu atât mai reduse cu cât studentul este mai în vârstă şi a întâlnit probleme. Şansele studentelor sunt în general mai mari decât ale studenţilor, întrucât ele sunt sensibil mai tinere, chiar dacă, la vârste mai ridicate, fac dovadă de mai puţină tenacitate. Tipul de bacalaureat joacă un rol determinant în reuşita studiilor universitare. Bacalaureaţii cu profil general „supravieţuiesc" mai frecvent până în anul al doilea decât bacalaureaţii cu profil tehnologic (85% faţă de 58%). Cariera universitară a nonbacalaureaţilor, adesea studenţi străini, este în general foarte scurtă. Abandonurile la capătul unui an al bacalaureaţilor din seria C nu sunt rare, dar este vorba în general de plecări spre secţii mai prestigioase sau care oferă mai multe posibilităţi profesionale, în special IUT. Din contra, bacalaureaţii B sunt cei ce se „agaţă" cel mai mult de universitate: 84% dintre ei trec de primul an chiar dacă, după cum am văzut, orientarea lor este mai curând impusă decât aleasă. Doar 70% dintre bacalaureaţii E rezistă după primul an. Bacalaureaţii F, ajunşi în universitate, au o evoluţie de scurtă durată: unul din doi va renunţa în cursul primului an. Şi bacalaureaţii tip G au şanse de succes reduse: doar 22% vor reuşi să ajungă în al doilea ciclu faţă de 27% din bacalaureaţii tip F şi 60% din bacalaureaţii cu profil general.

Procentul de promovare în 1993 al studenţilor în primul ciclu universitar, după vârstă şi tipul bacalaureatului deţinut.



Semne de întrebare

Ce viitor au bacalaureaţii terţiari? Formaţiile specifice destinate bacalaureaţilor din seria G par a fi insuficiente. O ofertă de formare nonuniversitară mai bine adaptată le permite bacalaureaţilor tip F să aibă proiecte mai precise: chestionaţi la începutul anului universitar privind intenţiile lor în caz de eşec, 18% dintre ei se gândesc la o reorientare în exteriorul universităţii, faţă de 11% dintre bacalaureaţii tip G şi 8% dintre cei nou înscrişi în general.

Numeroşi sunt acei care vor începe efectiv o altă secţie după un prim an de DEUG. O anchetă a CEREQ (Centrul de studii şi cercetări asupra calificărilor), realizată pe promoţia bacalaureaţilor din 1988, arată marimea numărului renunţărilor la învăţământul superior după un prim an petrecut la universitate. Aceste renunţări sunt mai frecvente la titularii unui bacalaureat de tip tehnologic (16% dintre bacalaureaţii F, 18% dintre bacalaureaţii tip G); faţă de aceste abandonuri, reorientările implică un bacalaureat tip F din trei, faţă de mai puţin de unul din cinci bacalaureaţi tip G. Probabil că din cauză că nu ştiu către ce altă direcţie să se îndrepte bacalaureaţii tip G perseverează în primul ciclu.

Situaţia la începutul anului şcolar 1989-1990 a bacalaureaţilor promoţiei 1988, înscrişi în primul ciclu universitar în 1988-1989	Bacalaureat general	*Bacalaureat tehnologic*	
		F	G
In primul ciclu universitar	89	53	65
Studenţi urmând o filieră diferită de cea iniţială	8	31	17
Abandonuri (din învăţământul superior)	3	16	18
TOTAL	100	100	100
Sursă: CEREQ			

Adecvarea între bacalaureatul economic (tip B) şi filiera universitară corespunzătoare (ştiinţe economice) este departe de a fi perfectă. În 1993, ştiinţele umane constituie o opţiune pentru 33% dintre bacalaureaţii tip B, dreptul pentru 22% dintre ei iar ştiinţele economice pentru doar 19%. În plus, pentru bacalaureaţii B, această ultimă alegere nu este întotdeauna optimă: deşi manifestă pe ansamblu cea mai mare tenacitate în primul ciclu universitar, ei sunt cei ce prezintă cea mai mare proporţie a reorientărilor către o altă disciplină, în special spre ştiinţele umane. Importanţa matematicii în programa de studiu a ştiinţelor economice explică fără îndoială longevitatea lor mai redusă decât a bacalaureaţilor cu profil ştiinţific. Deşi mai puţin gravă decât cea a bacalaureaţilor tip G, problema orientării bacalaureaţilor tip B atrage atenţia, dat fiind numărul ridicat de studenţi vizat.

Repere bibliografice

Allvin, F., Dubois, M., 1994 „La rentrée dans l'enseignement supérieur en 1993: une inflexion?", *Notă informativă*, nr. 94.04, in *Direction de l'évaluation et de la prospective*, Ministerul Educaţiei Naţionale, ianuarie.

Bajoit, G., Fransen. A.,1994, *Les jeunes dans la compétition culturelle*, PUF, Paris.

Bloch, D., 1994, *Pour les universités*, in „Etudes", septembrie, pp.209-219.

Dubet, F., 1996, *Mouvements et malaises étudiants*, in „Regards sur l'actualité", aprilie, pp.12-20.

Epiphane, D., Haller, P., 1994, „Itinéraires dans l'enseignement supérieur des bacheliers généraux et technologiques", *Raport de cercetare*, CEREQ, decembrie.

Ferréol, G, 1996, *DEUG mode d'emploi. Méthodes de travail en lettres et sciences humaines*, Armand Colin, Paris.

Galland, O., 1996, *Le Monde des étudiants*, PUF, Paris.
Lapeyronnie, D., Marie, J-L., 1992, *Campus Blues. Les étudiants face a leurs études*, Seuil, Paris.
Thelot, C., 1993, *L'Evaluation du système éducatif. Coûts, fonctionnement, résultats*, Nathan, Paris.
Verger, J., (coord.), *Histoire des universités en France*, Privat, Toulouse.

ANEXA I

Reforma primului ciclu universitar

(sursă: G. Ferréol, DEUG mode d'emploi, *Paris, A.Colin, 1996, p.10)*

Imaginată de Lionel Jospin, rafinată de Jack Lang şi terminată de François Fillon în iunie 1993, această reformă se bazează în special pe o organizare modulară a cursurilor, pe instituirea unei perioade de orientare şi pe dezvoltarea tutoratului. Ea răspunde mai multor scopuri:

- o mai bună pregătire a studenţilor pentru inserţia lor în muncă;
- favorizarea capacităţilor de autonomie şi comunicare;
- asigurarea unei formări „solide" şi „echilibrate".

Există azi zece *filiere,* cele mai multe având diferite menţiuni (iar în unele cazuri opţiuni):

- DEUG litere şi limbi străine. Opt menţiuni: litere clasice; litere moderne; limbă, literatură şi civilizaţie străină; limbi străine aplicate; limbi şi culturi regionale; ştiinţe ale limbajului; istoria artelor şi arheologie; mediere culturală şi comunicare.
- DEUG ştiinţe umane şi sociale. Opt menţiuni: geografie, istorie; istoria artelor şi arheologie; filosofie; matematică; informatică şi statistică aplicată în ştiinţele umane şi sociale; psihologie, ştiinţele limbajului; sociologie.
- DEUG arte. Cinci menţiuni: arte plastice; artele spectacolului; istoria artelor şi arheologie; mediere culturală şi comunicare; muzică.
- DEUG economie şi gestiune. Fără menţiuni.
- DEUG AES (administraţie economică şi socială). Fără menţiuni.
- DEUG drept. Fără menţiuni.
- DEUG tehnologie industrială. Două menţiuni: ingineria sistemelor; ingineria procedeelor.
- DEUG ştiinţe. Cinci menţiuni: matematică, informatică şi aplicaţii la ştiinţă; ştiinţe ale materiei; ştiinţe ale pământului; ştiinţe ale vieţii; matematici aplicate şi ştiinţe sociale (MAAS).
- DEUG STAPS. Fără menţiuni.
- DEUG teologie. Două menţiuni: teologie catolică; teologie protestantă.

ANEXA II

CP (certificat preparator); DAEU (diplomă de acces la studii universitare); DEA (diplomă de studii aprofundate); DESS (diplomă de studii superioare specializate; DEUG (diplomă de studii universitare generale; DEUP (diplomă de studii universitare profesionalizate); DEUST (diplomă de studii universitare ştiinţifice şi tehnice); DU (diplomă universitară); IEP (institut de ştiinţe politice); IUFM (institut universitar de formare a profesorilor); IUP (institut universitar profesionalizat); MIAGE (metode informatice aplicate la gestiunea întreprinderilor); MSG (master de ştiinţe ale gestiunii); MST (master de ştiinţă şi tehnică).

Traducere de Bogdan Balan